



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA - UFSC
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO - CED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE

AS NARRATIVAS DAS CRIANÇAS SOBRE *TEMPOS E*
***ESPAÇOS* ESCOLARES: A EXPERIÊNCIA DE CHEGADA NA**
ESCOLA

Florianópolis, SC
2016

Samantha Santos Mendes

**AS NARRATIVAS DAS CRIANÇAS SOBRE *TEMPOS E*
ESPAÇOS ESCOLARES: A EXPERIÊNCIA DE CHEGADA NA
ESCOLA**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, Linha de Pesquisa Ensino e Formação de Educadores, para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientação: Profa. Dra. Patrícia de Moraes Lima

Coorientação: Profa. Dra. Ana Maria Borges de Sousa

Florianópolis, SC

2016

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Mendes, Samantha Santos Mendes

As narrativas das crianças sobre tempos e espaços
escolares : a experiência de chegada na escola / Samantha
Santos Mendes Mendes ; orientadora, Patrícia de Moraes Lima
; coorientadora, Ana Maria Borges de Sousa. -
Florianópolis, SC, 2016.
137 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós
Graduação em Educação.

Inclui referências

1. Educação. 2. Educação. 3. Narrativas Infantis. 4.
Tempos e Espaços. 5. Escola. I. de Moraes Lima, Patrícia.
II. Borges de Sousa, Ana Maria. III. Universidade Federal
de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação. IV.
Título.



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

"AS NARRATIVAS DAS CRIANÇAS SOBRE TEMPOS E ESPAÇOS ESCOLARES: A EXPERIÊNCIA DE CHEGADA NA ESCOLA".

Dissertação submetida ao Colegiado do Curso de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação em cumprimento parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

APROVADO PELA COMISSÃO EXAMINADORA em 19/12/2016

Dra. Patrícia de Moraes Lima (PPGE/CED/UFSC-Orientadora)
Dra. Ana Maria Borges de Sousa (PPGE/CED/UFSC-Co-Orientadora)
Dra. Maria Aparecida Lapa de Aguiar (EED/CED/UFSC – Examinadora)
Dra. Katia Adair Agostinho (PPGE/CED/UFSC-Examinadora)
Dra. Roseli Nazario (IFC/Blumenau - Examinadora)
Dra. Joana Célia dos Passos (PPGE/CED/UFSC-Suplente)

**SAMANTHA SANTOS MENDES
FLORIANÓPOLIS/SANTA CATARINA/DEZEMBRO/2016**

Prof. Elison Antonio Paim
Coordenador do PPGE/CED/UFSC
Portaria nº 1934

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus que permitiu que eu estivesse a oportunidade de me constituir pesquisadora nesse espaço. Agradeço aos meus familiares que me apoiaram em mais essa fase da minha vida, suportaram minhas angústias e ampararam minhas ausências.

Agradeço em especial aos meus pais Mara e Vâneo, que mesmo longe acompanharam meu percurso enquanto pesquisadora, dando-me apoio, carinho, incentivo e força para que eu continuasse. Ao meu irmão Matheus, por me entusiasmar nos momentos difíceis, e me fazer acreditar que sempre posso mais, me dando força para continuar nessa caminhada.

Agradeço imensamente as minhas orientadoras Patrícia de Moraes Lima e Ana Maria Borges de Sousa, que com sensibilidade e afeto, me constituíram enquanto pesquisadora em mais essa etapa de formação, com carinho me guiaram nesse percurso tão intenso e ao mesmo tempo tão significativo em minha vida.

Agradeço a todos os pesquisadores e integrantes do Núcleo Vida e Cuidado (NUVIC), que me acolheram desde o início da minha formação. Agradeço a banca examinadora, que aceitou o convite para junto comigo e com minhas orientadoras pensar sobre as narrativas infantis.

Agradeço de modo especial à Escola Básica Estadual Edith Gama Ramos, por abrir as portas para que eu pudesse ali viver os tempos e espaços narrados pelas vozes das crianças. Sem palavras para descrever o imenso afeto que construí com a professora Fernanda tão disponível e sensível a minha pesquisa, e as crianças do 1º ano (2015-vespertino) que com narrativas tão fundamentais narraram meu texto do início ao fim, vocês são autores junto comigo desta dissertação!

Agradeço a todos os amigos e amigas, que estiveram envolvidas nesse processo, de modo direto ou indireto, que estiveram comigo no dia a dia e também outros que me acompanharam de longe.

Obrigada!

RESUMO

Esta dissertação, apresentada ao Programa de Pós Graduação da Universidade Federal de Santa Catarina, dedica-se a olhar “As Narrativas Infantis sobre os tempos e espaços escolares: a experiência de chegada na escola”, o local da pesquisa aconteceu em uma Escola Estadual do Município de Florianópolis/SC, região continental. Apresenta como objetivo principal, compreender, a partir das narrativas das crianças do 1º ano do Ensino Fundamental, como são significados os tempos e os espaços escolares na experiência de “chegada à escola”. A partir de uma abordagem etnográfica, que primou pela pesquisa de campo durante um longo período de tempo, através da observação participante e dos registros contínuos e sistemáticos dos dados, essa pesquisa se desenvolveu com crianças do 1º ano do Ensino Fundamental, durante o ano de 2015, na Escola Estadual Edith Gama Ramos, na cidade de Florianópolis/SC. Essa dissertação apreende que as narrativas como metodologia de pesquisa potencializam as singularidades dos sujeitos envolvidos na pesquisa, entendendo-se por narrativas não apenas a oralidade, mais todo e qualquer modo pelo qual se expressam nas mais diferentes formas, compreendendo a linguagem que transpassa também a corporeidade, ou seja, a narrativa não vem dissociada do sujeito, ela se constrói a partir do contexto em que é gerada. Nessa pesquisa a infância é reconhecida enquanto tempo de direito nas escolas, compreendendo-a a partir do seu caráter social e histórico, portanto, concebe a criança enquanto um sujeito de direitos, por isso sua narrativa é considerada parte integrante da pesquisa. Outros tempos de direito fizeram-se presentes na pesquisa de campo, como os jogos e brincadeiras que acompanhavam o cotidiano das crianças, esses por vezes utilizados com fins para o desenvolvimento e aprendizagens. As crianças que chegam às escolas, aos seis anos de idade, precisam ser consideradas como crianças, as infâncias estão aí atravessando as escolas qual devemos seguir, basta que possamos ouvi-las com atenção.

Palavras-chave: Narrativas. Tempos. Espaços. Escola. Crianças

ABSTRACT

This dissertation, presented to the Graduate Program of the Federal University of Santa Catarina, is dedicated to looking at "Children's Narratives about school times and spaces: the experience of arriving at school", the research site happened in a State School of Municipality of Florianópolis / SC, continental region. It presents as main objective, to understand, from the narratives of the children of the first year of Elementary School, how the times and the spaces are meant in the experience of "arrival at school". Based on an ethnographic approach, which emphasized field research over a long period of time, through participant observation and continuous and systematic data records, this research was carried out with children from the 1st year of Elementary School, during the year of 2015, at the Edith Gama Ramos State School, in the city of Florianópolis / SC. This dissertation apprehends that narratives as a research methodology enhance the singularities of the subjects involved in the research, being understood not only oral narratives, but also any and all means by which they express themselves in the most different forms, including the language that transcends also the Corporeity, that is, the narrative does not come dissociated from the subject, it is constructed from the context in which it is generated. In this research childhood is recognized as a right time in schools, understanding it from its social and historical character, therefore, conceives the child as a subject of rights, so his narrative is considered an integral part of the research. Other times of right were made present in the field research, as the games and games that accompanied the children's daily life, these sometimes used for development and learning purposes. Children who come to school at the age of six need to be considered as children, infants are going through the schools where we should follow, all we need to do is listen to them carefully.

Keywords: Narratives. Times. Espaces. Children. School

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Praça e Fachada Escola.....	29
Figura 2 – Praça de alimentação em três ângulos.....	30
Figura 3 – Quadra esportiva em três ângulos	31
Figura 4 – A figurinha de Iuri	39
Figura 5 – O sono de Anael.....	92
Figura 6 – A composição do refeitório.....	114

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Total de Trabalhos pesquisados no período de 2004-2013..	43
Tabela 2 – Trabalhos identificados e nucleados por descritores - ANPED	43
Tabela 3 – Trabalhos selecionados– ANPED	45
Tabela 4 – Total de produções - SCIELO	62
Tabela 5 – Produções selecionadas – SCIELO	63

LISTA DE SIGLAS

ANPED - Associação Nacional de Pesquisas em Educação

FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

GTs - Grupos de Trabalho

NUVIC - Núcleo Vida e Cuidado – Estudos e pesquisas sobre violências

SCIELO - *Scientific Eletronic Library Online*

UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	21
CAPÍTULO I – LUGARES POR ONDE ANDEI	23
1.1 APROXIMAÇÃO COM A PESQUISA	23
1.2 A ESCOLHA E O DETALHAMENTO DO CAMPO DE PESQUISA.....	28
1.3 PANORAMA DAS PESQUISAS COM CRIANÇAS.....	40
1.3.1 Mapeamento das produções e interlocução com a pesquisa – ANPED	41
1.3.1.1 Conceitos de infância/ escolarização da infância	47
1.3.1.2 Direito à educação	51
1.3.1.3 Pesquisa com crianças	54
1.3.1.4 Tempos e espaços/escola.....	58
1.3.2 Mapeamento das produções e interlocução com a pesquisa – SCIELO.....	61
1.3.2.1 Ensino Fundamental de nove anos/direito à educação/infância	64
1.3.2.2 Educação escolar/narrativas infantis	71
1.4 UMA ESCOLHA METODOLÓGICA: PESQUISA ETNOGRÁFICA COM CRIANÇAS	74
CAPÍTULO II – A PARTIR DAS NARRATIVAS INFANTIS: OS TEMPOS E OS ESPAÇOS DO COTIDIANO ESCOLAR	83
2.1 ENTRE TEMPOS E ESPAÇOS: OUTRAS POSSIBILIDADES ..	83

2.2 NARRATIVAS INFANTIS – O QUE DIZEM AS CRIANÇAS? . 89

2.3 A CHEGADA À ESCOLA: A TRAJETÓRIA DE UM
APAGAMENTO DE SER CRIANÇA PARA SER ALUNO 102

**CAPÍTULO III – INFÂNCIAS, JOGOS E BRINCADEIRAS:
TEMPOS E DIREITOS?..... 109**

3.1 O TEMPO DA INFÂNCIA COMO TEMPO DE DIREITOS..... 109

3.2 O TEMPO DO JOGO E DA BRINCADEIRA COMO TEMPO DE
DIREITO 112

PALAVRAS FINAIS 121

REFERÊNCIAS..... 125

INTRODUÇÃO

A Esta pesquisa tem com objetivo apresentar, como as crianças dizem através de suas narrativas dos tempos e espaços escolares, a partir da experiência de chegada à escola. A turma escolhida para a pesquisa foi uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental, de uma escola pública estadual da cidade de Florianópolis/SC. A escolha da metodologia foi por uma abordagem etnográfica, que tem como um dos princípios a observação participante, contínua e intensa, por isso a pesquisa de campo teve início em fevereiro de 2015, junto com a entrada das crianças na escola, e o seu término aconteceu em dezembro de 2015. Durante esse período entre os meses de julho a outubro, foi feito um afastamento do campo, com a intenção de nuclear os dados colhidos, e reorganizar as lentes de pesquisa, para a segunda e última imersão.

A dissertação apresenta uma organização que se configura em três capítulos. O primeiro capítulo: ***Lugares por onde andei***, apresenta aproximações com a pesquisa a partir da minha trajetória enquanto pesquisadora, através dos movimentos que me constituíram até o momento do ingresso no mestrado, esses aspectos vão ao encontro das minhas questões de pesquisa e de seus objetivos, trago os motivos pelos quais escolhi o campo de pesquisa e o seu detalhamento. Em um dos itens desse capítulo, realizo um estado do conhecimento em dois bancos de dados, acerca do que se tem pesquisado sobre o tema desta dissertação, com esses dados realizo uma nucleação e análise a partir dos interesses da pesquisa. E por fim, abordo a proposição metodológica escolhida, trazendo aspectos que a caracterizam, e o motivo da escolha.

O segundo capítulo: ***A partir das narrativas infantis: os tempos e os espaços do cotidiano escolar***, traz na sua tessitura análises dos dados do campo, com relação aos tempos e espaços escolares, a partir das narrativas infantis, a intenção é mostrar o que dizem as crianças dos lugares que estão a viver naquela instituição. A legislação que fundamenta esse adiantamento das crianças no Ensino Fundamental, é tratada com base em análises anteriores já feitas, apresento o apagamento das crianças na tentativa de torná-las adultos. E no último subitem do capítulo a arquitetura escolar vem dizer de que modo educa a partir dos espaços, aqui tratados enquanto espaços físicos.

No último capítulo da dissertação: *Infâncias, jogos e brincadeiras: tempos de direitos?*, discuto a infância como tempo direito no Ensino Fundamental, e apresento jogos e brincadeiras que cruzaram meu caminhar na pesquisa. Por fim, em *Palavras finais*, retomo aspectos da dissertação para entrelaçar com a experiência vivida enquanto pesquisadora, não tendo como objetivo finalizar o texto, mas sim potencializar discussões que pensem outros tempos e espaços possíveis nas escolas a partir das narrativas infantis. Muito as crianças têm a nos dizer, basta que possamos ouvi-las.

CAPÍTULO I – LUGARES POR ONDE ANDEI

1.1 APROXIMAÇÃO COM A PESQUISA

Minha pesquisa versa sobre *As Narrativas das crianças sobre os tempos e espaços escolares: a experiência de chegada na escola*, e objetiva compreender, a partir das narrativas das crianças do 1º ano do Ensino Fundamental, como são significados os *tempos e os espaços* escolares na experiência de “chegada à escola”.

Essa chegada de meninos e meninas na escola aos seis anos de idade acontece a partir da transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, momentos de educação que demarcam os lugares ocupados pelas crianças. Ouvir suas narrativas, a partir do que elas têm a dizer sobre os tempos e espaços escolares nessa experiência de chegada à escola, muito nos põe a refletir sobre como a escola vem sendo pensada a partir do olhar e das intenções do adulto, sem considerar as vozes infantis. Minha proposta em trabalhar com as narrativas das crianças propiciou ir além de suas vozes, para percebê-las também no olhar, no choro, no corpo, no cheiro, no silêncio. A pesquisa seguiu caminhos e (des)caminhos através dos contornos dados por essas narrativas que guiaram meu trilhar, e para isso foi preciso deixar ouvir, ver, sentir e experienciar.

Louro (2013) afirma que a forma como pesquisamos, conhecemos e escrevemos é marcada por nossas escolhas teóricas, políticas e afectivas¹. Portanto, só é possível pesquisarmos se for por algo que nos afecta, a partir da experiência como algo que nos passa, e que nos toca de algum modo. (LARROSA, 2002). A experiência da escrita e da pesquisa precisa afectar-nos para que as relações pesquisa-sujeitos-pesquisadora façam sentido. Ao pensar nas marcas que nos constituem, no caminho desse pesquisar, destaco três movimentos que antecederam minha entrada nesta pesquisa, e puseram-me a pensar questões que entrelaçaram meu modo de ser pesquisadora, e

¹ “Afectivas com o “c” em destaque, carrega o sentido deleuziano de que nas relações afectamos o outro na mesma medida em que somos por ele afectados, isto é, atravessados pelo que ele produz em nós”. (SOUSA; MIGUEL; LIMA, 2011, p.14)

pesquisadora com crianças; e ainda, o que as narrativas infantis revelam dos tempos e espaços escolares. Embora, os movimentos a que me refiro tenham tido uma simultaneidade em minha vida, opto por tratá-los aqui separadamente.

O primeiro movimento foi minha entrada na Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, no curso de graduação em Pedagogia (2009/2 - 2013/2), em que as aproximações com o campo educacional aconteceram durante todo o período em que estive na Universidade. Os estágios obrigatórios da graduação permitiram ampliar o olhar acerca da educação, primeiramente na experiência com a Educação Infantil: *A docência com os bebês na Creche Chico Mendes*², e depois nas Séries Iniciais: *Brincar e tecer-se nas situações de ensino e aprendizagem na Escola de Educação Básica Padre Anchieta*³. Essas experiências tiveram como foco o brincar e as relações de ensino e aprendizagem foram fundamentais para minha constituição como pedagoga, e para compreender as práticas vivenciadas nos cotidianos escolares e a problematização dos conteúdos.

A proposta curricular⁴ do curso de Pedagogia da UFSC apresenta como eixos Educação e Infância, Organização dos Processos Educativos e Pesquisa em Educação. Esses eixos são basilares ao currículo de Pedagogia, e foi o suporte para as questões desta pesquisa.

O eixo “Educação e Infância” foi essencial na constituição das minhas inquietações quanto à antecipação das crianças no 1º ano do Ensino Fundamental. Nesse eixo pude conhecer acerca das infâncias, compreendê-la não só enquanto etapa geracional (PIAGET, 1995; VYGOTSKY, 2005; WALLON, 1981), mas como um estado de ser, que compõe cada sujeito, enquanto condição social e cultural. (FERNANDES, 2006; FERREIRA, 2008; ROCHA, 1999; SARMENTO, 1997). Nas disciplinas que compuseram o eixo, foi possível dialogar acerca dos direitos das crianças, tanto a viver uma infância, como a frequentar a escola, e a partir daí cabem as perguntas: Qual direito tem mais visibilidade na entrada das crianças na escola?

² A Creche Chico Mendes está localizada na cidade de Florianópolis, na parte continental, no bairro Monte Cristo.

³ A Escola Estadual de Educação Básica Padre Anchieta, está localizada na cidade de Florianópolis, na parte central, no bairro Agrônômica.

⁴ Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia – 2008 – CED/UFSC. Disponível em: <http://pedagogia.paginas.ufsc.br/files/2013/06/PPP-Pedagogia-2008-vers%C3%A3o-final-2.pdf>. Acesso: 03/10/2016.

Quais infâncias se fazem presentes na sala de aula do 1º ano do Ensino Fundamental?

Já o eixo “Organização dos Processos Educativos”, revelou como ocorrem os modos de funcionamento da escola, e ressalta as questões: Como se constituem as relações pedagógicas no interior das instituições escolares? Como acontecem as relações das crianças com os espaços, tempos e currículos na escola?

E, foi a partir do terceiro eixo “Pesquisa em Educação”, que vi meus questionamentos transformados em pesquisa, na composição teoria-pesquisa. O segundo movimento que me afecta, aproxima a experiência de pesquisa e o encontro com o Núcleo de Pesquisa Vida e Cuidado – Estudos e Pesquisas sobre as Violências (NUVIC)⁵, no qual estabeleci relações como bolsista-pesquisadora durante os anos finais da graduação, 2012 a 2013. Nesse espaço, a partir das aproximações com os estudos e pesquisas sobre as violências em espaços institucionais, compreendi a importância dessas discussões nos cotidianos das escolas, uma vez que os modos pelos quais são vividas as violências vão desde a estrutura física das instituições até o modo como são silenciados os desejos das crianças que lá estão.

É relevante dizer que o NUVIC configura-se por projetos de pesquisa e de extensão e atualmente (2016) estão em ação os seguintes projetos de pesquisa:

- “A permanência dos estudantes cotistas na UFSC: o que dizem os documentos. (PIBIC/CNPq) 2015-2016” e “Negras Vozes: Arte, Presença e Memória”, sob a responsabilidade da Prof.^a Dr.^a Joana Célia dos Passos.

⁵ O NUVIC foi criado em 2002 e caracteriza-se como um espaço interinstitucional vinculado ao Centro de Ciências da Educação (CED) e ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). O grupo, de escolha interdisciplinar, mantém diálogos com profissionais cujo interesse em comum é realizar pesquisas e ações de formação em torno das violências. Seus integrantes e pesquisadores fazem parte, prioritariamente, da Universidade Federal de Santa Catarina, professores(as), estudantes da Graduação em Pedagogia e estudantes do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE). Maiores informações em: <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/9250751163779369>. Acesso: 18/11/2015.

- “*Mapeamento da rede de proteção, defesa e controle dos direitos: identificação da malha conceitual risco e vulnerabilidade na infância*” e “*Território Popular: registro, memória e participação na Comunidade Chico Mendes*”, sob responsabilidade da Prof.^a Dr.^a Patrícia de Moraes Lima.
- *Projeto de extensão Biodanza*, que acontece desde o ano de 2013, e busca a aprendizagem vivencial sobre o cuidado, ministrado pela Prof.^a Ma. Susana Pasinatto.

Durante a graduação, fiz parte do projeto, *Infância e Experiência: registros fotoetnográficos do cotidiano da Comunidade Chico Mendes* (2010-2014), coordenado pela Prof.^a Dr.^a Patrícia de Moraes Lima, e vinculado ao NUVIC, cujo objetivo era propiciar aos estudantes de Pedagogia uma aproximação com o cotidiano das práticas educativas, e os contextos que perpassam as vivências e experiências na Comunidade Chico Mendes⁶.

Durante minha aproximação com o NUVIC, especialmente nesse projeto, as tramas com as infâncias, o cotidiano e a comunidade, a partir dos registros fotoetnográficos, possibilitaram compor modos de fazer pesquisa, para além da academia. Os entrelaçamentos com os estudos acerca das infâncias mostraram a experiência de pesquisar, a partir das crianças, com elas e não apenas sobre elas, compondo uma relação recíproca de respeito e considerando-as como sujeitos de direitos. A não violação dos seus direitos está intrinsecamente relacionada ao que proponho nesta pesquisa, pois me interessa ouvir as narrativas infantis, partindo do que elas têm a dizer, sobre os tempos e espaços escolares, compreendendo a criança como participante da pesquisa, e não como objeto de pesquisa.

⁶ Ressalto que, a Comunidade Chico Mendes pertence ao bairro Monte Cristo em composição de nove comunidades: Monte Cristo, Nossa Senhora da Glória, Novo Horizonte, Chico Mendes, Nova Esperança, Santa Terezinha I, Santa Terezinha II, Promorar e Panorama. As comunidades Nossa Senhora da Glória, Chico Mendes e Novo Horizonte são conhecidas hoje como a Região Chico Mendes ou o Complexo Chico Mendes que está localizado ao longo da Via Expressa (BR – 282), principal acesso à Ilha de Santa Catarina. Informações retiradas de: [ftp://ftp.sebrae-sc.com.br/relatorio_sebrae_comunidade.pdf](http://ftp.sebrae-sc.com.br/relatorio_sebrae_comunidade.pdf). Acesso: 18/11/2015.

No terceiro movimento destaco as relações que estabeleci com as Séries Iniciais, durante o período do estágio obrigatório realizado na oitava fase do curso (2013). O campo de estágio foi uma Escola Pública Estadual, situada na região central de Florianópolis/SC e durante esse período foi possível vivenciar experiências que me afetaram, que me passaram, que me tocaram, produzindo inquietações. Algumas questões impulsionaram o meu desejo de voltar a pensar sobre os tempos e espaços dedicados para as crianças que chegam às escolas, são elas: Quais tempos e espaços são pensados para receber as crianças que chegam? Como respeitamos as especificidades das crianças? O que as crianças esperam da escola? Ouvimos os seus desejos? Como proporcionar essa transição entre Educação Infantil e Séries Iniciais? Quais aspectos consideramos durante esse processo? Há tempo e espaço destinado para a brincadeira? E para o jogo enquanto instrumento de ensino aprendizagem? Esses questionamentos acompanharam-me durante o estágio, e seguiram comigo para pesquisa. Questões relacionadas aos tempos e espaços vividos pelas crianças, interferiram diretamente nas propostas realizadas no estágio que estávamos a fazer, e, assim, pensar de outros modos o cotidiano, por vezes, leva-nos a desestabilizar nossos pensares acerca das práticas pedagógicas.

Retomo que observar essas práticas pedagógicas, durante o período do estágio obrigatório, foi fundamental para problematizar questões que me desafiaram a pensar, principalmente com relação aos tempos e espaços destinados para as crianças. A partir da experiência do estágio, algumas questões tomaram-me: como são respeitadas as especificidades infantis das crianças que aos seis anos de idade chegam à escola? Os tempos e espaços escolares são pensados de modo a acolher as crianças que chegam? Práticas relacionadas à brincadeira são possíveis no 1º ano do Ensino Fundamental?

Essas questões, as experiências vividas na graduação e o encontro com as crianças em diferentes contextos (tanto em instituições educativas como em discussões teóricas), contribuíram para nortear esta pesquisa:

- a) Quais as significações que trazem as narrativas das crianças em torno dos tempos e dos espaços escolares?
- b) O que dizem as crianças do 1º ano do Ensino Fundamental acerca da escola?

A partir desses lugares, caminhos, tempos e espaços chego à pesquisa com esses questionamentos, aproximações e possibilidades. Problematicar os conceitos: tempos + espaços + escola + narrativas + crianças + infâncias, são desafios postos na pesquisa.

Lanço assim como objetivo geral desta pesquisa: **compreender, a partir das narrativas das crianças do 1º ano do Ensino Fundamental, como são significados os tempos e os espaços escolares na experiência de “chegada à escola”.**

E como objetivos específicos:

- a) Identificar quais narrativas das crianças se fazem presentes sobre os tempos e espaços escolares a partir de uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental;
- b) Mapear as diferentes significações sobre os tempos e espaços a partir das narrativas infantis;
- c) Registrar as experiências que as crianças tecem na chegada à escola.

1.2 A ESCOLHA E O DETALHAMENTO DO CAMPO DE PESQUISA

A escolha da escola como *lôcus* de pesquisa ocorreu por ser uma instituição pública de ensino básico e por ter ali uma turma de primeiro ano de Ensino Fundamental, cujos direitos estão assegurados em lei⁷. Nesse espaço educativo, iniciei meu pesquisar *com* as crianças, as significações feitas por elas, sobre os tempos e espaços, na experiência de chegada à escola.

⁷Leis que asseguram o direito a educação:

- Constituição Federal (1988). Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso: 11/08/2015.

- Convenção sobre os Direitos da Criança (1990). Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/D99710.htm. Acesso: 11/08/2015.

- Estatuto da Criança e do Adolescente (1990). Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm Acesso: 11/08/2015.

- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996). Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm Acesso: 11/08/2015.

A escola eleita foi a Escola de Ensino Básico Edith Gama Ramos, de responsabilidade estadual, situada no bairro Capoeiras, na cidade de Florianópolis/SC⁸.

Figura 1 – Praça e Fachada Escola



Fonte: arquivo da pesquisadora (2015).

A escola possui 12 salas de aula, sala de direção, secretaria, sala de professores, almoxarifado, biblioteca, laboratório de informática, sala multimídia, quadra de esporte descoberta, cozinha, praça de alimentação, depósito para merenda e quatro banheiros. O quadro administrativo é composto pelo diretor geral, assessora de direção,

⁸ No entorno da instituição encontramos o Projeto Centro Educacional Dom Orione (que atende as crianças no turno oposto da escola), uma escola particular, um Posto da Polícia Rodoviária, uma Igreja, dois Clubes, uma quadra de esporte municipal aos fundos, uma praça à frente e ao lado outra quadra de esporte particular, mas que também é usada em várias ocasiões pela instituição. Ainda nas proximidades há comércios e prédios residenciais, ou seja, a localização revela grande área de circulação.

administradora escolar e duas assistentes de educação. Quatro funcionárias são responsáveis pelos serviços gerais, manutenção e preservação da escola. A merenda é terceirizada, como nas demais escolas do Estado de Santa Catarina. Todos os professores possuem graduação de acordo com sua área de atuação, a grande maioria possui especialização e alguns a titulação de Mestre.

Figura 2 – Praça de alimentação em três ângulos



Fonte: arquivo da pesquisadora (2015).

Figura 3 – Quadra esportiva em três ângulos



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2015)

A escola atendeu no ano de 2015⁹, 530 alunos nos turnos matutino e vespertino, do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental. Nesse mesmo ano a escola disponibilizou duas turmas de 1º ano, uma no período matutino com vinte e cinco crianças, e outra no vespertino com vinte e quatro crianças. Os alunos são moradores do bairro Capoeiras, e também dos bairros vizinhos, como Monte Cristo e Abraão¹⁰. A turma escolhida para a pesquisa é do 1º ano do Ensino Fundamental, do período vespertino, composto por vinte e quatro crianças. Dessas, oito são meninas e dezesseis são meninos. Os profissionais que acompanham essa turma são: uma professora regente, uma professora de educação física, e uma professora de artes.

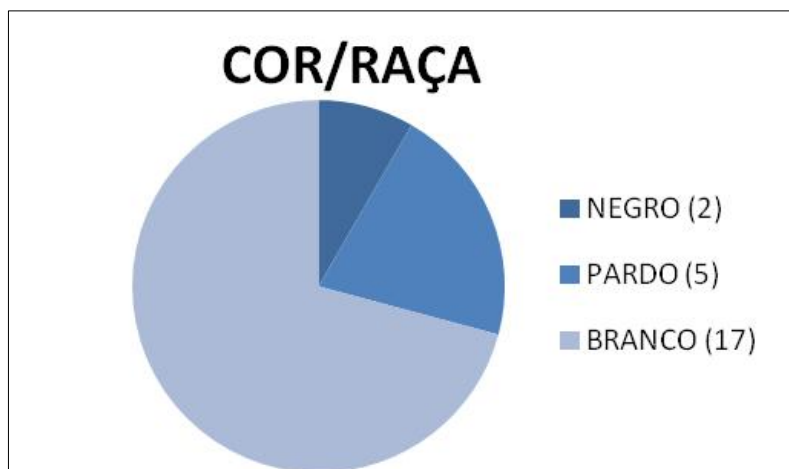
Visando caracterizar as crianças e suas famílias de modo a conhecer melhor os sujeitos e seus contextos, busquei informações nas fichas de matrículas da turma pesquisada. Nessas fichas constavam nome completo, nome dos responsáveis, endereço, xerox da carteira de vacinação e demais informações gerais. Nesse levantamento, o dado que chamou atenção foi cor/raça¹¹ da criança. Sob esse dado, é possível perceber uma prevalência de crianças brancas, seguido pela denominação pardos e em minoria por negros, como se observa no Gráfico 1 a seguir:

⁹ Período que compreende a pesquisa de campo.

¹⁰ Esses bairros estão localizados na região continental de Florianópolis.

¹¹ Cor/Raça – termos iguais aos utilizados na ficha de matrícula da Escola.

Gráfico 1 – Distribuição das crianças por cor/raça declarados pelos responsáveis



Fonte: Escola Estadual Edith Gama Ramos, 2015.

Antes mesmo de consultar as fichas de matrícula e sem saber desse dado, enquanto observava as crianças, ponderava que a sala, em sua maioria, era composta por crianças negras, depois crianças pardas e por último brancas. Quem declara a cor/raça das crianças nas fichas são seus responsáveis legais, e fica evidente a ausência de diálogo com a criança que tem seus dados declarados. No período em que estive em campo, presenciei cenas de autodeclaração das crianças diferentemente do que as fichas de matrícula indicavam:

Ao finalizarem a escrita das junções das vogais em letra cursiva, deveriam pintar os personagens que ali estavam desenhados. A professora avisou que todos aqueles que haviam terminado a escrita poderiam agora pintar os personagens, contudo, esse indicativo gerou dúvidas. Dionatan¹² perguntou:

¹² Opto por colocar o nome verdadeiro das crianças, que são também autores dessa pesquisa através de suas narrativas, e por acreditar na condição de sujeito que, portanto, tem identidade. Esse interesse vai ao encontro ao referencial teórico da pesquisa, visto que mantê-las no anonimato seria incoerente, casos de

- Profª posso pegar emprestado um lápis cor de pele? (D)
- Querido, cor de pele é qualquer uma, branca, amarela, marrom, preta... (Pr)
- Tá bom. (volta-se para o seu estojo, e torna a procurar uma cor para pintar seus personagens) (D)

Nisso o Thomaz ao ouvir a conversa, intervém.

- Tem também o negro (T)
- Sim, tem o negro, vários aqui na nossa sala são negros. (Pr)
- É mesmo profª, eu, o Dionatan, você Salezio, tem mais negros que brancos aqui na nossa sala. (T)

(Diário de Campo, 12/05/2015)

Legenda: Dionatan (D), Professora (Pr) e Thomaz (T)

Nessa cena podemos perceber o interesse das crianças, ao se declararem negras, refletido quando o Thomaz diz, “É mesmo profª, eu, o Dionatan, você Salezio, tem mais negros que brancos aqui na nossa sala”. Quando presenciei esse registro, ainda não havia consultado as fichas de matrícula, e por isso quando fui aos documentos, percebi a distorção das informações referentes ao quesito cor/raça das crianças. Cabe pensar nesse fragmento do campo, como as crianças dizem quem são na chegada à escola? Onde estão suas vozes nas fichas de matrícula que “dizem” sobre elas? E na sala, as crianças dizem quem são? Parece-me que nessa sala pesquisada, as crianças dizem sim quem são e por vezes fazem isso em momentos de contestação com a professora, como faz o Thomaz quando intervém na conversa, “Tem também o negro”, e a professora concordando com sua informação sinaliza que, “Sim, tem negro, vários aqui na nossa sala são negros”. Muitas vezes essas crianças querem dizer de si, de onde vêm, seus costumes, o que faziam antes de estar ali na escola, entretanto, compete a nós pensar como

nomes fictícios ocorrem quando se expõe e fere a integridade dos sujeitos. No entanto, as crianças que aqui são citadas, assentiram suas participações com seus nomes próprios. (KRAMER, 2002).

fazemos para ouvi-las? Será que, de fato, elas têm espaço e tempo para falarem?

As informações contidas nas fichas de matrícula foram utilizadas para proporcionar maior entendimento acerca das crianças e de suas famílias e com isso, acessar como essa chegada é também regulada por uma documentação de registro escolar (no caso, a ficha de matrícula) que pouco atende o modo em que as crianças nomeiam seu pertencimento racial e possivelmente, cultural. Muitas das informações eram gerais e não revelavam os contextos aos quais as crianças pertenciam, assim sendo, meu conhecimento acerca das crianças aconteceu no convívio durante o período da pesquisa.

E, não era apenas meu o interesse de conhecê-las, elas também queriam saber de mim e da minha vida, o que me leva para uma cena, em que Alicia interrompe sua atividade e pergunta:

- Samantha, tu tem filho? (A)
- Não (P)
- Tu é casada? (A)
- Não (P)
- Então tu é solteira né? (A)
- Sim (P)
- A tá (A)

Vira-se para frente e continua.

(Diário de Campo, 12/05/2015)

Legenda: Alicia (A) e Pesquisadora (P)

O que pensar do interesse da Alicia pela minha vida? A partir das perguntas que ela faz, o que quer ali realmente saber? Na pesquisa, enquanto observamos, somos o tempo todo observados pelas crianças, que estão ali a querer saber, de onde viemos, e também o que fazemos ali. As perguntas que ela faz, “Tu tem filho?”, “Tu é casada?”, “Então tu é solteira né?”, vem ao encontro de que papéis homem, mulher que a sociedade convencionou, portanto, sob seus olhos, como eu mulher, não era casada e nem tinha filhos? Assim, para Alicia, eu só podia ser solteira, porque nessa última pergunta ela praticamente afirma, já que não “restava” opção, o que me cabia era de fato ser solteira. Outro dado desse registro que chama atenção é a ordem como essas perguntas aconteceram, ela não começa perguntando se sou solteira, mas sim se sou casada, para só depois saber se tenho filhos, a ordem das perguntas diz de um contexto social em que Alicia está inserida, ou seja, primeiro

a mulher casa, e só depois tem filhos, caso isso não aconteça, só pode ser solteira.

Percebo que, enquanto eu estava a registrar as narrativas das crianças e saber o que diziam, elas também estavam a querer saber das minhas narrativas, quem eu era e o que faria ali.

Conforme passavam os dias de observação, sentia-me pertencente aquele lugar, ao passo que estreitava laços com a escola, a professora, e principalmente com as crianças, receptivas à minha entrada e permanência naquele espaço educativo. Uma passagem no Diário de Campo capaz de revelar essa acolhida foi:

No dia de hoje quando me aproximo da sala, sou recebida pela Alicia, Thomaz e Yuri. O Pietro de longe me olha e diz:

- Sabia que você vinha hoje! Eu tava com saudades! (P1)
- Eu também estava com saudades de vocês. (P2)

(Diário de Campo, 14/05/2015)

Legenda: Pietro (P1) e Pesquisadora (P2)

As minhas “chegadas” na pesquisa, nos momentos em que entrava em sala, nos primeiros meses sempre tentaram não incidir sobre a rotina das crianças. Eu chegava ao campo de pesquisa por volta das 14 horas, devido ao tempo de deslocamento do meu local de trabalho até a escola, por isso, quase sempre que chegava, as crianças já estavam em sala e com encaminhamentos, a não ser quando as primeiras aulas eram educação física ou artes. Quando eram essas as aulas, eu aguardava finalizar e só depois seguia em presença da professora regente. Esses dados, não são para justificar as minhas presenças ou ausências no campo, mas sim para localizar por onde a pesquisa caminhou e por quais contornos anunciaram as narrativas. Essas informações vão ao encontro da cena trazida acima, quando sou recebida pelas crianças que já estão em sala quando chego, percebe-se que esse registro data de maio, o que demonstra uma aproximação de quatro meses de convívio junto das crianças, de suas narrativas e de seus tempos e espaços. Através da acolhida das crianças, os laços afetivos tornaram-se ainda mais fortes, e

essa aproximação possibilitou a escuta atenta e sensível das narrativas infantis, as quais foram fundamentais para compor esta pesquisa.

A metodologia aqui pensada, a etnografia, consiste na “*experiência de proximidade*” (GEERTZ *apud* FERREIRA, 2010, p. 87-89), que se torna possível através do instrumento de pesquisa denominado observação participante. Nessa metodologia as aproximações entre sujeito-investigadora e o objeto de conhecimento-criança foram fundamentais para estabelecer relações durante o processo de pesquisa. As crianças, por sua vez, assentem (ou não) a sua participação junto à pesquisadora, esse processo aconteceu durante toda a pesquisa, nos momentos em que me permitiam estar junto delas, tanto na sala de aula como também no recreio, que me autorizavam fotografá-las, que me permitiam perguntar, e aos poucos fui deixando de ser alguém estranho, para tornar-me uma pessoa em que podiam procurar sempre que quisessem. Contudo, somente ao final do período letivo as crianças puderam assentir sua participação de modo documentado, assinando um termo de participação na pesquisa. Ferreira (2010) fundamenta nossa escolha teórico-metodológica sobre o assentimento das crianças, afirmando que essa noção é entendida como um processo em curso durante o período da pesquisa, para obter a permissão das crianças a fim de suas observações serem por elas aceita ou não, vale destacar a importância que as crianças têm de decidir acerca da permissão ou não da observação e participação.

Vale destacar a colaboração livre e espontânea dos responsáveis legais das crianças, que autorizaram (em sua maioria) a participação delas na pesquisa. Ainda assim, consultei as crianças individualmente, e expliquei sobre a pesquisa e meus interesses, solicitando a elas a sua autorização ou não para participar da pesquisa. Todas as crianças aceitaram e, portanto, assinaram sua própria autorização. A pesquisa de campo teve como perspectiva uma abordagem de pesquisa etnográfica, que tem como objetivo entender melhor seus sujeitos, a partir de uma observação direta, com isso compreender seus pontos de vista acerca do mundo em que estão inseridos. A intenção a partir do uso dessa metodologia é pesquisar *com* as crianças e não somente *sobre* elas.

A primeira imersão na escola aconteceu no início do ano letivo, em fevereiro e perdurou até julho de 2015, ou seja, durante todo o primeiro semestre. Já a segunda imersão no campo, aconteceu nos meses de novembro e dezembro de 2015. A pesquisa de campo totalizou 130 horas de registro e observação, compondo 38 idas à escola, durante cinco meses do primeiro semestre letivo, e os dois últimos meses do

segundo semestre letivo. As idas ao campo ocorreram duas vezes por semana, com duração de 3 horas e meia por dia, durante toda a imersão, era sempre duas semanas na escola, e uma semana dedicada aos estudos, para organizar as observações, registros de campo e analisar os fragmentos do cotidiano.

O Diário de Campo e o celular (meio para o registro fotográfico) estiveram presentes nas idas ao campo propiciando registros escritos e fotográficos. O celular não causou estranhamento para as crianças, pareciam familiarizadas com essa tecnologia. Porém, o meu Diário de Campo, por vezes foi questionado, sobre quais eram meus interesses em estar ali a escrever, como na cena a seguir:

Enquanto isso o Pietro aproxima-se de mim e fica a observar a minha escrita. Com o passar do tempo pergunta:

- O que você está escrevendo? (P1)
- Estou escrevendo o que vocês estão fazendo. (P2)
- Então lê pra mim o que está escrito aqui. (P1) (apontando sobre as linhas que eu acabava de escrever, sobre a cena da massagem)

Ao terminar a leitura ele percebe que só quem está na escrita é a Tainá e a Alicia, daí ele pergunta:

- E eu cadê? (P1)
- Sobre você eu já vou escrever. (P2)
- Tá bom. (P1)

(Diário de campo, 22/06/2015)

Legenda: Pietro (P1) e Pesquisadora (P2)

Nesse registro, o Pietro primeiramente demonstra querer saber o que de fato estava ali sendo escrito por mim, quando diz “O que você está escrevendo?”, denota que ele se importava com minha presença ali junto do Diário em que escrevia, porém, ao mesmo tempo diz “E eu cadê?”, ou seja, com isso ele quer dizer, porque de mim você também não escreve aí, já que o meu objetivo era escrever o que eles estavam fazendo, não só o que Tainá e a Alicia faziam, mas ele também. E com esse interesse em estar nos meus escritos, após passar um tempo ele retorna e novamente se posiciona com relação aos meus registros:

O Pietro ao passar por mim para ir até a estante pegar o gibi, volta a me perguntar:

- O que você está escrevendo? (P1)
- Ainda estou escrevendo o mesmo que antes, sobre a Alicia e a Tainá. (P2)
- Porque você não escreve eu aí, eu também sei fazer massagem, eu sou massagista, faço massagem no meu pai. (P1)
- Sim, vou escrever sobre você aqui também. (P2)
- Tá bom. (P1)

(Diário de campo, 22/06/2015)

Legenda: Pietro (PI) e Pesquisadora (P2)

Como na cena da Tainá e da Alicia, o que eu havia presenciado era o registro da Alicia solicitando que a Tainá fizesse uma massagem, isso na ausência da professora que se retira por pouco tempo para buscar o som, e Pietro percebendo meu interesse na cena delas diz, “Porque você não escreve eu aí, eu também sei fazer massagem, eu sou massagista, faço massagem no meu pai”. Se meu interesse nas meninas era porque uma delas massageava a outra, ele vem afirmar que sobre esse aspecto ele também sabe fazer, portanto, eu devia escrevê-lo ali.

Meu diário de campo, não foi percebido pelas crianças como algo ruim, no sentido que eu escrevo o que elas estão fazendo apenas enquanto um registro, não algo bom ou ruim sobre os atos delas. Tanto que ainda no início das minhas idas a campo, sou surpreendida por Iuri, que tem interesse em intervir no meu caderno, através de algo que ele me dá como presente.

Durante um silêncio e outro, Iuri levanta e se aproxima da minha mesa, e traz com ele uma embalagem com figurinhas do homem aranha. Nesse momento só restava uma, todas as outras ele já havia dado aos colegas, e outras utilizado. Chega e diz:

- Profª você quer essa figura? (I)
- Você está me dando? (P)
- Sim... (I)
- Então eu quero. Onde você quer que eu cole? (P)

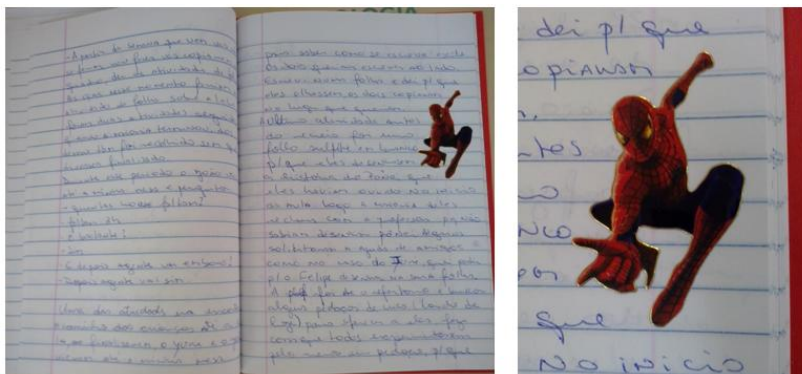
- Pode ser aqui nesse caderno, aqui ó. (apontando para o local indicado no meu Diário de Campo). (I)

A partir dessa intervenção do Iuri, colo a figura no local indicado, ele a vê colada e sai demonstrando estar satisfeito.

(Diário de Campo, 12/03/2015)

Legenda: Iuri (I) e Pesquisadora (P)

Figura 4 – A figurinha de Iuri



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2015)

O Diário de Campo esteve presente comigo durante toda a pesquisa, enquanto eu estava na sala, ele estava aberto em cima da mesa ou caso estivesse no recreio ele estava junto de mim. Por isso as crianças tiveram a liberdade de intervir nele sempre que sentissem vontade, como no caso do Iuri, que ao me presentear com a figura, ainda me indica onde devo colar, “Pode ser aqui nesse caderno, aqui ó. (apontando para o local indicado no meu Diário de Campo)”.

Os meus registros tanto no Diário de Campo como os fotográficos, tiveram como foco: os espaços (físicos) ocupados pelas crianças; o espaço da sala de aula e sua organização; os sujeitos que atravessavam aqueles cotidianos; as crianças, suas narrativas, suas

vozes, suas participações; enfim o contexto que compunha aquela sala do primeiro ano e seus desdobramentos.

1.3 PANORAMA DAS PESQUISAS COM CRIANÇAS

Apresento, aqui, reflexões a partir das aproximações do levantamento bibliográfico, realizado em duas bases de dados bibliográficos: Associação Nacional de Pesquisas em Educação (ANPED)¹³ e biblioteca eletrônica *Scientific Eletronic Library Online – SCIELO*¹⁴.

A escolha pela ANPED aconteceu por considerá-la um espaço significativo no que diz respeito às pesquisas junto aos programas de Pós-Graduação em Educação no país, e a biblioteca SCIELO, foi considerada por conter uma base de dados bibliográficos que reúne um agrupamento de referências de artigos científicos, teses, dissertações, livros e trabalhos em congressos. A pesquisa nos dois bancos de dado, foi em um recorte temporal de nove anos (2004 - 2013). Considerei essa temporalidade para a pesquisa devido à consolidação das políticas de promoção, defesa e garantia de direitos das crianças, onde a partir desse cenário, iremos observar uma crescente ênfase na participação infantil inclusive em pesquisas científicas.

¹³ A ANPED é uma associação sem fins lucrativos que congrega programas de pós-graduação stricto sensu em educação, professores e estudantes vinculados a estes programas e demais pesquisadores da área. Ela tem por finalidade o desenvolvimento da ciência, da educação e da cultura, dentro dos princípios da participação democrática, da liberdade e da justiça social. Dentre seus objetivos destacam-se: fortalecer e promover o desenvolvimento do ensino de pós-graduação e da pesquisa em educação, procurando contribuir para sua consolidação e aperfeiçoamento, além do estímulo a experiências novas na área; incentivar a pesquisa educacional e os temas a ela relacionados. Fundada em 16 de Março de 1978, atua de forma decisiva e comprometida nas principais lutas pela universalização e desenvolvimento da educação no Brasil. Informações retiradas de: <http://www.anped.org.br/sobre-anped>. Acesso: 19/10/2015.

¹⁴ A Scientific Electronic Library Online - SciELO é uma biblioteca eletrônica que abrange uma coleção selecionada de periódicos científicos. O Projeto tem por objetivo o desenvolvimento de uma metodologia comum para a preparação, armazenamento, disseminação e avaliação da produção científica em formato eletrônico. A SCIELO em números: **1.249** Periódicos; **39.651** Fascículos, **573.525** Artigos, **13.005.080** Citações. Informações retiradas de: <http://www.scielo.org/php/index.php>. Acesso: 02/10/2016

1.3.1 Mapeamento das produções e interlocução com a pesquisa – ANPED

O levantamento de dados, na ANPED, exigiu identificar quais grupos de trabalho (GT)¹⁵ relacionavam-se com o objetivo de pesquisa, e assim, foram selecionados cinco grupos de trabalho – GTs:

- GT06 - Educação Popular;
- GT07 - Educação de Crianças de 0 a 6 anos;
- GT08 - Formação de Professores;
- GT12 - Currículo e GT13 - Educação Fundamental.

O ponto de partida dos estudos foram quatro combinações de descritores: *1-infância e escola; 2- crianças e educação; 3- narrativas das crianças, tempos e espaços escolares e 4- crianças, tempos e espaços.*

¹⁵ Os Grupos de Trabalho são instâncias de aglutinação e de socialização do conhecimento produzido por pesquisadores/as da área de educação. São 23 GTs temáticos:

- | | |
|---|--|
| - <u>GT02 – História da Educação</u> | - <u>GT14 - Sociologia da Educação</u> |
| - <u>GT03 - Movimentos sociais, sujeitos e processos educativos</u> | - <u>GT15 - Educação Especial</u> |
| - <u>GT04 - Didática</u> | - <u>GT16 - Educação e Comunicação</u> |
| - <u>GT05 - Estado e Política Educacional</u> | - <u>GT17 - Filosofia da Educação</u> |
| - <u>GT06 - Educação Popular</u> | - <u>GT18 - Educação de Pessoas Jovens e Adultas</u> |
| - <u>GT07 - Educação de Crianças de 0 a 6 anos</u> | - <u>GT19 - Educação Matemática</u> |
| - <u>GT08 - Formação de Professores</u> | - <u>GT20 - Psicologia da Educação</u> |
| - <u>GT09 - Trabalho e Educação</u> | - <u>GT21 - Educação e Relações Étnico-Raciais</u> |
| - <u>GT10 - Alfabetização, Leitura e Escrita</u> | - <u>GT22 - Educação Ambiental</u> |
| - <u>GT11 - Política da Educação Superior</u> | - <u>GT23 - Gênero, Sexualidade e Educação</u> |
| - <u>GT12 - Currículo</u> | - <u>GT24 - Educação e Arte</u> |
| - <u>GT13 - Educação Fundamental</u> | |

Informações retiradas de: <http://www.anped.org.br/grupos-de-trabalho>. Acesso: 01/10/2016.

Partindo do pressuposto da escolha temporal da pesquisa, no banco de dados da ANPED, foram produzidas tabelas organizadas por ano, GTs e descritores, para identificar os trabalhos encontrados. Ressalto que nos anos 2004 e 2005 os trabalhos encontrados não apresentavam resumos, por isso para as pesquisas desses anos foram necessárias leituras na íntegra. Nos demais anos foram feitas apenas a leitura dos resumos, e selecionados os trabalhos que dialogaram com o tema de pesquisa aqui proposto. Os mesmos, ao serem analisados, foram nucleados em eixos centrais:

1. *Conceitos de infância/Escolarização da infância;*
2. *Direito à Educação;*
3. *Pesquisa com crianças;*
4. *Tempos e espaços/Escola.*

Do universo pesquisado, na ANPED, foi identificado um total de 29 produções nos GTs pesquisados. Na tabela 1, as produções encontradas estão subdivididas em:

GT06 - Educação Popular

GT07 - Educação de Crianças de 0 a 6 anos

GT08 - Formação de Professores

GT12 - Currículo

GT13 - Educação Fundamental

Assim, podemos perceber um predomínio de pesquisas com os descritores selecionados no GT13 - Educação Fundamental, na qual se sobressai em números dos demais GTs, tendo um total de 13 trabalhos identificados. O GT subsequente em números de trabalhos é o GT07 - Educação de Crianças de 0 a 6 anos, no qual se percebe uma produção voltada para pensar a transição das crianças da Educação Infantil para os Anos Iniciais, portanto os descritores foram encontrados principalmente em pesquisas sobre esse tema.

Tabela 1 – Total de Trabalhos pesquisados no período de 2004-2013

ANPED	GT	QUANTIDADE
	GT06 - Educação Popular	3
	GT07 - Educação de 0 a 6	7
	GT08 - Formação de Professores	3
	GT12 - Currículo	3
	GT13 - Educação Fundamental	13
	TOTAL	29

Fonte: elaboração da pesquisadora, 2015

Desse total de trabalhos identificados, os dados foram categorizados por ano, grupo de trabalho (GT), descritores e quantidade, conforme a Tabela 2:

Tabela 2 – Trabalhos identificados e nucleados por descritores - ANPED

ANO	GT	DESCRIPTORES	QUANTIDADE
2004	07	Espaço	1
	08	Narrativa	1
	12	Espaço-Tempo	1
2005	06	Espaço, Infância	2
	08	Criança, Escola	1
2006	12	Narrativas	1
2007	07	Criança	1
	12	Narrativa	1
2008	07	Escola Infância e Escola	2
2009	06	Espaços	1
	07	Criança Escola/Infância	2
	13	Tempos e Espaços Escolares Infância	2

Tabela 2 – Trabalhos identificados e nucleados por descritores – ANPED
(Continuação)

ANO	GT	DESCRIPTORES	QUANTIDADE
2010	07	Infância	1
	08	Tempos e Espaços	1
	13	Tempos e Espaços Crianças- Narrativas Tempo e Escola Escolas-Narrativas Espaço- Escola	5
2011	13	Narrativas de Crianças Tempos/Tempo Escolar	2
2012	13	Tempo Escolar	1
2013	13	Narrativas	2
	07	Tempo Escolar	1

Fonte: elaboração da pesquisadora, 2015

Desses 29 trabalhos, nos anos de 2004 e 2005, o texto não seguia com resumo conforme anteriormente citado, apenas o texto completo. Portanto, esses trabalhos foram lidos na íntegra. Já nos anos seguintes (2006-2013) foram lidos apenas os resumos, para posteriormente realizar a leitura na íntegra dos trabalhos, identificando quais dialogavam com o projeto de pesquisa. Essa escolha aconteceu a partir de relações estabelecidas, com os sujeitos da pesquisa, com a metodologia escolhida e com os dados coletados, totalizando 11 trabalhos (Tabela 3).

Tabela 3 – Trabalhos selecionados– ANPED

ANO	GT	TÍTULO	AUTOR/INSTITUIÇÃO
2005	6	VIOLENCIAS E INFÂNCIA: AS POLÍTICAS DE GOVERNO DO CORPO E O CUIDADO DE SI.	Ana Maria B. de Sousa/UFSC; Patrícia de Moraes Lima/UFRGS- IPPSEA
2005	8	A AUSÊNCIA DA CRIANÇA NA PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE A ESCOLA: UM ESTUDO DE CASO.	Ezir Mafra Batista/UFSC
2008	7	CONDIÇÕES CULTURAIS CONTEMPORÂNEAS NA PRODUÇÃO DE UMA INFÂNCIA PÓS-MODERNA QUE VAI À ESCOLA.	Mariângela Momo/ULBRA
2009	7	CRIANÇAS QUE VÃO À ESCOLA NO INÍCIO DO SÉCULO XXI – ELEMENTOS PARA SE PENSAR UMA INFÂNCIA PÓS-MODERNA.	Mariângela Momo/UFRN; Marisa Vorraber Costa/ULBRA/UFRGS; Agência Financiadora: CNPQ
2009	7	O QUE É SER CRIANÇA E VIVERA INFÂNCIA NA ESCOLA: A TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS.	Arleandra Cristina Talin do Amaral/UFPR
2009	13	VIOLENCIA ESCOLAR: MEDO E INSEGURANÇA NOS TEMPOS E ESPAÇOS DA ESCOLA.	Julio Gomes Almeida/UNICID
2009	13	ESCOLARIZAÇÃO DA INFÂNCIA: NOTAS SOBRE HISTÓRIA, CONCEPÇÕES E POLÍTICAS.	Anelise Monteiro do Nascimento/UFRRJ

Tabela 3 – Trabalhos selecionados – ANPED
(Continuação)

ANO	GT	TÍTULO	AUTOR/INSTITUIÇÃO
2010	7	INFÂNCIA E EDUCAÇÃO: AS CRIANÇAS SAÍRAM DA FOTO E ENTRARAM NAS SALAS DE AULA.	Angela Francisca Caliman Fiorio/UFES/Prefeitura Municipal Vitória-ES
2010	13	GEO-GRAFIAS INFANTIS: DESAFIOS DA PESQUISA COM CRIANÇAS E O ESPAÇO PRATICADO NA ESCOLA.	Lorena Lopes Pereira Bonomo/UFF
2011	13	NAS ASAS DAS BORBOLETAS OS SENTIDOS DO TEMPO. MEMÓRIA, TEMPO E NARRATIVA DE CRIANÇAS NO COTIDIANO DA ESCOLA.	Andréa Borges de Medeiros/UFJF
2012	7	A VIVÊNCIA EM UMA PRÉ- ESCOLA E AS EXPECTATIVAS QUANTO AO ENSINO FUNDAMENTAL SOB A ÓTICA DAS CRIANÇAS.	Bianca Cristina Correa/USP-FFCLRP; Lorenzza Bucci/USP- FFCLRP; Agência Financiadora: Santander

Fonte: elaboração da pesquisadora, 2015

A não utilização dos demais trabalhos incidiu principalmente por terem outros sujeitos da pesquisa, como por exemplo: professores, adolescentes, estudantes do Ensino Superior. Outro fator foram os espaços educacionais não formais, ou seja, não era a escola o lugar da pesquisa, ou também não era a escola básica, mas sim, a escola multisseriada, que no caso, não compõe o espaço da pesquisa a que me proponho. Nesses casos, a narrativa, na maioria das vezes, vem associada aos(as) professores(as), como também ao próprio pesquisador(a) enquanto narrador da pesquisa. Portanto, os trabalhos que dialogaram com a pesquisa, partiram dos seguintes princípios:

1. Da criança enquanto narradora da sua própria história,

2. Da criança enquanto sujeito fundamental para se pensar os tempos e espaços escolares,
3. Da importância da voz/vez do sujeito nos cotidianos escolares,
4. De pensar para além de uma pesquisa sobre crianças, pensar em uma pesquisa com as crianças.

Partindo das leituras e sistematizações dos trabalhos concluídos, fez-se necessário a delimitação de “núcleos de análises”, que segundo Aguiar (2011), nada mais é que delinear tema/conteúdo/questões em comum em núcleos para posteriormente analisá-los. Os núcleos indicados compuseram-se a partir dos campos de interesse da pesquisa de mestrado, e também da regularidade com as quais as noções de infância, pesquisa com crianças, tempos e espaços, escola e direito à educação fizeram-se presentes nos trabalhos. A autora ressalta “que os núcleos de análises jamais poderão ser analisados separados uns dos outros” (2011, p. 137), tendo em vista que o objetivo de criar os núcleos é a sistematização dos dados, para a posterior problematização, e não fragmentação das análises.

Conforme já indicado apresento quatro núcleos de análise: *1- Conceitos de Infância/Escolarização da Infância; 2- Direito à Educação; 3- Pesquisa com Crianças e 4- Tempos e Espaços/Escola.*

1.3.1.1 Conceitos de infância/ escolarização da infância

Os textos que utilizo para discutir esse eixo são “Violências e Infância: as políticas de governo do corpo e o cuidado de si”, de Ana Maria Borges de Sousa e Patrícia de Moraes Lima, submetido ao GT 06, no ano de 2005; “Condições culturais contemporâneas na produção de uma infância pós-moderna que vai à escola”, de Mariângela Momo, no GT 07, no ano de 2008; “Crianças que vão à escola no início do século XXI – elementos para se pensar uma infância pós-moderna”, das autoras Mariângela Momo e Marisa Vorraber Costa, incluído no GT 07, no ano de 2009; “Escolarização da infância: notas sobre história, concepções e política”, de Anelise Monteiro do Nascimento, esse trabalho no GT 13, no ano de 2009; e por último o trabalho “Infância e educação: as crianças saíram da foto e entraram nas salas de aula”, de Ângela Francisca Calimam Fiorio, submetido ao GT 07, ano de 2010.

Esses cinco trabalhos fazem parte da análise das produções que objetivam discutir as diferentes concepções de infâncias, presentes nos discursos, nos cotidianos e nas produções de trabalhos dentro desse recorte temporal (2004-2013). Os diálogos tecidos com os trabalhos escolhidos, vão tangenciar a relação com os(as) autores(as), e com os interesses de pesquisa aqui já destacados.

O texto “Violências e Infância: as políticas de governo do corpo e o cuidado de si”, das autoras Ana Maria Borges de Sousa e Patrícia de Moraes Lima, GT 06 – 2005 anuncia a importância de discutir as violências contra a infância enquanto uma categoria de análise, associada às políticas do governo do corpo da infância, e o cuidado de si. A complexidade com que se pensam as relações das violências contra a infância, precisam ser problematizadas para além das relações reducionistas e binárias, que se tecem na desconstrução de concepções patriarcais, adultocêntricas¹⁶ e machistas. Primeiramente, para se pensar uma gestão do cuidado (SOUSA, LIMA, 2005) institucional a partir da infância, é preciso legitimidade e reconhecimento das crianças, num olhar que é ético-estético-afetivo, que cuida de si, porque antes cuidou do outro.

Essa relação estabelecida entre as violências e a infância, vem marcar um tempo em que se considera a infância não só como etapa geracional e com idade limite, mas que a percebe enquanto uma construção que é social, histórica e cultural, e, a partir do vivido pelas crianças, a infância tece experiências de cada um e cada uma.

A gestão do cuidado (SOUSA, LIMA, 2005) prevê a qualidade nas relações que são tecidas entre os sujeitos em diferentes contextos. Essa gestão prima pela política de afetos, que permite e torna viáveis os corpos que ali se fazem em relação, considerando as diferenças e legitimando as singularidades.

Já nos trabalhos das autoras MOMO (2008), MOMO e COSTA (2009), apresentam conceitualizações acerca das infâncias, e destacam-se a concepção de infância pós-moderna, tratada sob um viés filosófico. As autoras indicam a partir do autor Jorge Larrosa (1998) que a infância, é algo que nos escapa, que tumultua o que sabemos, que suspende o que podemos, e questiona o lugar que construímos para ela. A infância, a partir de uma concepção pós-moderna desestabiliza os modos pelos

¹⁶ Concepções adultocêntricas, práticas centradas nos interesses dos adultos, mas destinadas à criança e ao adolescente, sem ouvi-los; exteriores aos desejos do outro, aos seus saberes. (SOUSA; MIGUEL; LIMA, 2011)

quais a modernidade concebe a infância, já não mais uma infância *a priori*, mas uma construção que é social, histórica e cultural, e por isso é vivida e experienciada pelas crianças a partir das suas culturas.

Em uma das minhas observações durante a pesquisa pude vivenciar essa subversão da ordem pré-estabelecida do tempo e do espaço da escola. Na cena que descrevo abaixo, é possível perceber que as crianças tentam “escapar” dos limites que são estabelecidos para controle e disciplinamento dos corpos, uma vez que com os próprios materiais escolares brincam, (re)significando aqueles objetos, aqui no caso o estojo de lápis e a garrafa da água.

Ao voltar do recreio¹⁷ as crianças aguardaram em sala o fim do recreio das turmas com crianças mais velhas, fazendo silêncio e terminando as atividades anteriores, quem já tivesse finalizado deveria descansar e refrescar-se com a brisa do ventilador.

Rafael e Yuri, sentados próximos a parede, brincavam com o estojo e a garrafa da água, faziam desses objetos personagens de desenhos infantis. A brincadeira terminou com um pedido de silêncio e atenção, Rafael virou-se para frente e abaixou a cabeça.

(Diário de Campo, 05/03/2015).

Nesse registro é possível perceber uma prática bastante comum nessa turma, o silenciamento dos corpos após o recreio, para que se acalmem e voltem para as atividades. Na escola pesquisada o primeiro recreio era feito pelas turmas do 1º ano ao 3º ano do Ensino Fundamental, quinze minutos destinados a eles, após o término voltavam as suas salas, e o restante das turmas iam para o recreio, com direito ao mesmo período de tempo. Contudo, enquanto as demais turmas iam ao recreio, ouviam-se barulhos na escola, e isso “atrapalhava” as crianças que já haviam retornado para a sala. Por isso, quase sempre, nesses primeiros quinze minutos quando regressavam a sala, a professora deixava que finalizassem atividades ou então pedia

¹⁷ Recreio, intervalo entre as aulas (entre a terceira e quarta aula) com duração de 15 minutos, com o objetivo que as crianças lanchem.

que descansassem para que na sequência dessem continuidade a aula. Era uma prática encontrada pela professora para que crianças pudessem voltar a *calmaria*, e silenciar seus corpos, enquanto outros barulhos faziam-se presentes. Já para as crianças era sempre um tempo e espaço destinado a não apenas silenciar, mais também a encontrar estratégias para desafogar-se da rotina, como aqui na cena descrita em que o Rafael e o Iuri, com elementos (estojo e garrafa) ao alcance deles, brincam de personagens infantis, até o momento em que são solicitados a fazer silêncio e voltar a prestar atenção, o momento do prazer após o recreio também era tão rápido quanto o próprio tempo do recreio.

As crianças que vivem essa infância pós-moderna transgridem a educação escolarizada, forjam outros modos de subverter a ordem, e não se enquadram mais em lugares tradicionalmente designados para se viver a infância, vão além dos tempos e espaços cartografados nas escolas.

Ainda considerando possível pensar uma infância que versa sobre princípios pós-modernos, a idade não pode ser um definidor das infâncias, já que a mesma se faz na transgressão entre as fronteiras de geração, e vai se compreender como infância, a partir dos entendimentos, significados e práticas a ela relacionados. Essa infância é cada vez mais presente nas escolas através das crianças que ali chegam e de suas práticas culturais, causam desconfortos e inquietações por não ser mais possível pensar uma única pedagogia para uma única infância.

Ainda, em análise das produções selecionadas, tomo o texto “E escolarização da infância: notas sobre história, concepções e política”, de Anelise Monteiro do Nascimento, GT13 - 2009; que ressalta a inserção das crianças de seis anos no Ensino Fundamental, promulgado pela Lei 11274/06, e anuncia o debate acerca da ampliação com condições de acesso e permanência dessas crianças, com a finalidade de legitimar e assegurar a vivência das infâncias que se constituem também no espaço escolar. É preciso não mais pensar em modalidades de ensino em separado, mas sim os sujeitos e as práticas pedagógicas que estão nas instituições fazendo-se presentes.

No artigo “Infância e educação: as crianças saíram da foto e entraram nas salas de aula” de (FIORIO, 2010) em que tem como interlocutor Deleuze e seus estudos é possível pensar aprendizagens, a partir do sentir e do pensar “com” as crianças, e por isso o que se passa na experimentação para chegar a respostas é que vai fazer sentido no momento das aprendizagens, através de encontros e afetos que sensibilizem um profundo envolvimento com o seu objeto de encontro.

A repetição é tida enquanto processos de criação, e o interlocutor citado acima, faz-nos pensar o conceito de repetição enquanto criação e potência, no qual as crianças transformam diariamente as relações estabelecidas entre elas e o cotidiano escolar, através do que foge à regra na repetição.

A partir das linhas de fugas (Deleuze, 1995) cotidianas nos espaços institucionais, (LIMA, 2010, p.32) discute “a existência de outros espaços, de outros tempos, lugares dentro das escolas; pensa os entre-lugares, nos não-lugares e sobre o encontro com as diferenças”.

Podemos inferir, a partir do referido texto que para (Deleuze, 1998), as crianças tornam-se sujeitos da experiência com o mundo, através das linhas de rupturas e dos desvios dos modelos previamente instituídos, uma vez que estabelecem novos traços a partir de outras cartografias. No texto (FIORIO, 2010), há uma reflexão tecida com a relação ao espaço vazio, que por vezes é considerado a ausência do sentido, justifica-se como sendo também a produção dos sentidos em que são elaboradas as forças do pensar e do aprender, que significava para aquelas crianças pesquisadas linhas de tempos disponíveis para falarem sobre suas redes vividas.

Esse núcleo de análise (*1-Conceitos de Infância/Escolarização da Infância*) vai ao encontro das infâncias observadas por mim na pesquisa, e vivida pelas crianças do 1º ano, infâncias que escapam aos tempos e espaços pensados para elas e que versam em um sentido outro, por linhas e rupturas experienciadas na transgressão. Infâncias sem idade biológica definida, porém que versam sobre aqueles corpos que nas escolas se fazem presentes. Outras infâncias, para outras pedagogias escolares.

1.3.1.2 Direito à educação

O diálogo com o eixo 2 (*Direito à Educação*), percorre os textos: “Crianças aos seis anos no Ensino Fundamental: desafios à garantia de direitos”, da autora Bianca Cristina Correa, no GT 07, no ano de 2007; e “O que é ser criança e viver a infância na escola: a transição da educação infantil para o ensino fundamental de nove anos”, da autora Arleandra Cristina Talin do Amaral, no GT 07, no ano de 2009.

A autora do artigo “Crianças aos seis anos no ensino

fundamental: desafios à garantia de direitos” (CORREA, 2007) trata da legislação que embasa as crianças de seis anos no Ensino Fundamental, a transição da Educação Infantil para as Séries Iniciais e os desafios e os direitos assegurados. Retoma que, em fevereiro de 2006, foi sancionada a Lei nº 11.274, alterando a redação do artigo 32 da Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996), de modo que o Ensino Fundamental passará a ser obrigatório com duração de nove anos, com seu início aos seis anos de idade, em escola pública e gratuita, tendo como objetivo central a formação básica do cidadão, essas são as premissas que estão ancoradas na legislação vigente. Com essa obrigatoriedade em vigência, durante a pesquisa, encontrei em fevereiro todas as crianças do 1º ano com seis anos de idade, estavam elas a viver essa transição entre Educação Infantil e Ensino Fundamental. No segundo dia de aula, ao final da tarde, registro uma cena que nos põe a pensar sobre essa inserção.

Ao final da tarde, no momento da saída das crianças, uma mãe se aproxima da sala para buscar seu filho, em conversa com a professora, ela relata que no dia anterior (primeiro dia de aula) ao chegar em casa o filho havia lhe dito que não tinha gostado de nada da escola, nem da professora, nem dos amigos, nem da escola, de nada e que não queria mais voltar. A mãe contou a história rindo e ao final, com o menino por perto a mãe pergunta:

– E hoje Rafael você gostou de alguma coisa?
O menino balança a cabeça em gesto de afirmação. E a mãe volta à pergunta:

– Amanhã você vai querer voltar?

E ele responde que sim.

(Diário de Campo, 10/02/2015)

Algumas perguntas colocam-me a pensar sobre esse impacto negativo que o Rafael teve da escola no primeiro dia de aula, porque não havia gostado da professora? Quais os aspectos que o levaram a não gostar também da escola? Seus espaços? Seus tempos? O barulho do sino também o havia assustado? E as aproximações com seus pares como se deram? O que significava não gostar de nada da escola? E o desejo de não estar ali? Porque no segundo dia a criança muda de ideia e afirma gesticulando a cabeça que agora sim havia gostado de algo e que no dia seguinte voltaria a escola? Uma cena e tantos questionamentos,

porém, o que de fato situa essa cena é, como para as crianças está acontecendo a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental?

Vale ressaltar que para a transição desses níveis de ensino, deva prevalecer a importância de alterações curriculares fundamentais para pensar essas crianças aos seis anos de idade que chegam ao Ensino Fundamental, respeitando as especificidades das diferentes idades, proporcionando o desenvolvimento das crianças nas diversas expressões, o acesso ao conhecimento nas diferentes áreas e a experimentação a partir dos interesses comuns uns aos outros. Uma vez que o direito à educação é respeitado, é necessário garantir e preservar a infância no interior das escolas.

Essa posição revela os interesses de políticas públicas para a educação em assegurar o direito das crianças à escolarização, já que antecipada a entrada no Ensino Fundamental esse direito legitima-se. Poderíamos efetivamente, a partir dos dados gerados nessa pesquisa, discutirmos: É preciso considerar que essa antecipação afeta não só o tempo de viver as infâncias das crianças que se reduzem ao sino do recreio, como também ao não incentivo e financiamento na Educação Infantil, já que o gasto público com educação com o percentual do PIB no ano de 2002 diferencia a Educação Infantil (0,3%) como o grupo com menor incentivo público, diferente dos anos iniciais (1,3%). (ROSEMBERG, 2007). Além da insuficiência de recursos para essa etapa da educação, com a antecipação das crianças com seis anos no Ensino Fundamental, configura-se menos incentivo à Educação Infantil, e consequentemente quem mais atende as crianças, no caso o Ensino Fundamental tem por “direito”, um maior recurso.

A inserção das crianças no Ensino Fundamental com seis anos de idade configura-se uma restrição no tempo de viver a infância, fere o direito legitimado na Convenção dos Direitos da Criança (1989), que tem como base os direitos relativos à provisão, proteção e participação, no que tange os direitos sociais, políticos e civis das crianças.

No texto analisado ao final do eixo, a autora (AMARAL, 2009) apresenta uma pesquisa realizada no estado do Paraná, a qual passou por um processo bastante precoce de inserção das crianças no Ensino Fundamental, ocorrendo casos de crianças com cinco anos de idade já estarem matriculadas no primeiro ano do ensino fundamental,

contrariando os preceitos legais e também os argumentos pedagógicos da importância dessa antecipação apenas a partir dos seis anos. Contudo, essa experiência de pesquisa perpassou os interiores da instituição, onde estavam os sujeitos dessa política e, portanto, também da pesquisa que a autora se propunha.

A autora passa a pensar a pesquisa com crianças a partir de autores como: Rosemberg, 1985; Kramer, 2003; Rocha, 2004. Esses autores iniciaram uma importante defesa em suas pesquisas, sobre a importância de no processo de pesquisa, considerar as crianças enquanto sujeitos ativos, e com isso dão ênfase a importância *da voz e vez*, a um sujeito que é histórico e social. Nessa pesquisa, partimos dessa prerrogativa que sua voz faz-se importante no processo constituinte da pesquisa.

Essas duas pesquisas, (CORREA, 2007) e (AMARAL, 2009), tiveram como objetivo estudar os preceitos legais que ancoram a antecipação das crianças no Ensino Fundamental, essenciais para contextualizar a investigação a que me desafio. Uma vez que as crianças, sujeitos e partícipes da minha pesquisa, já fazem parte dessa antecipação da legislação, estando presentes nas escolas a partir dos seis anos de idade.

1.3.1.3 Pesquisa com crianças

Dando continuidade às análises a partir da nucleação dos dados, e considerando-os em conjunto, seguimos agora com o *eixo 3 (Pesquisa com crianças)*, para o qual foram escolhidos dois textos que se relacionam com a temática: “A ausência da criança na produção acadêmica sobre a escola: um estudo de caso Batista”, de Ezir Mafra, no GT 8, no ano de 2005; e o outro texto intitula-se “A vivência em uma pré-escola e as expectativas quanto ao ensino fundamental sob a ótica das crianças”, das autoras Bianca Cristina Correa e Lorenzza Bucci, no GT 7, no ano de 2012.

O texto da autora Ezir Mafra (2005) apresenta dados importantes de serem considerados com relação à ausência das vozes infantis nas pesquisas acadêmicas, em um período de pesquisa entre 1984-2000, dentro desse tempo de pesquisa poucas foram as dissertações (8%) que se interessaram na investigação das vozes infantis, as que assim o fizeram justificaram sua escolha a partir da ausência das pesquisas na área da educação que possibilitam as manifestações infantis a partir de narrativas delas mesmas.

Outro fator, destacado pela autora, é a ausência do conhecimento por parte dos pesquisadores sobre as crianças, não apenas enquanto alunos/as, mas sim, enquanto sujeitos de direitos, histórico, social, que produz cultura, é complexo, concreto e dinâmico; e ao mesmo tempo são esquadrinhadas ao rótulo de aluno/a, impossibilitando sua observação “por inteiro”, desconsiderando seus contextos e os processos pelos quais se constituem.

As autoras Bianca Correa e Lorenzza Bcci (2012), propuseram na pesquisa ouvir as vozes e dar vez as crianças, na intenção de compreender relações estabelecidas por elas, com a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, já que no ano da pesquisa todas as crianças estavam no último ano de Educação Infantil, com cinco anos de idade.

A importância da pesquisa com as crianças faz-se necessário para pensar as políticas e práticas educacionais direcionadas a elas, a partir do diálogo e da interlocução com os principais interessados. O texto apresenta que muitas foram as relações que as crianças estabeleceram entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental ainda pouco conhecido, porém bastante especulado nos modos educacionais, parecido com o que eram vivenciados por elas, já na Educação Infantil. Durante a vivência das pesquisadoras no contexto educativo da creche, a percepção mais evidente foi à aproximação de práticas pedagógicas educacionais como forma de antecipação ao Ensino Fundamental, de modo a “preparar” ao que vem depois. Ausências são presentes tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental, de reconhecimento das crianças enquanto sujeitos, que tem por direito expressar-se e, portanto, muito a dizer, basta que possamos ouvi-las.

Nesse eixo, podemos perceber a ausência de pesquisas que trazem para o centro as vozes infantis, esse reconhecimento ainda é pouco explorado em pesquisas acadêmicas, contudo, hoje se tornam mais presentes devido ao lugar ocupado pelas crianças nas legislações que as amparam. Com isso as crianças tornam-se não mais objetos de pesquisa, mais sim sujeitos delas.

Na pesquisa que me desafiei, as vozes das crianças foram ouvidas e foram pensadas como instrumentos primordiais na pesquisa, trago aqui duas cenas que revelam essa importância:

Na volta no recreio enquanto a professora organizava as crianças que queriam ir ao banheiro e tomar água, Tainá sai do seu lugar, aproxima-se de mim e apóia-se na minha mesa, assim que ela chega, Gabriela vira-se para trás e apóia-se também.

- Samantha, o que você tá fazendo? (T)
- O que você acha que estou fazendo? (P)
- Não sei... (T)
- Eu sei, ela está escrevendo o que a gente está fazendo. (G)
- Tá mais porque você está fazendo isso? (T)
- Isso o que? (P)
- Escrevendo o que agente tá fazendo. (T)
- Para depois eu poder estudar o que vocês fazem na escola. (P)
- Estudar aonde? (T)
- Eu estudo lá na minha escola, com a minha professora. (P)
- Igual a gente aqui? (T)
- Sim, igual a vocês. (P)
- Minha mãe também estuda. (T)
- E a tua professora lê tudo o que você escreve da gente? (G)
- Sim, lê tudo comigo e nós estudamos juntas. (P)
- Ai que medo (expressão de espanto). Um dia ela vai vim ver a gente? (G)
- Vai sim, mais vai demorar um pouco, porque agora ela está viajando. (P)

(Diário de campo, 31/03/2015).

Legenda: Tainá (T), Pesquisadora (P) e Gabriela (G)

Durante esse diálogo é possível compreender a importância da escuta atenta e sensível as vozes infantis, que dizem da minha permissão em escrever o que as crianças estão ali a fazer. Ao final do primeiro semestre de pesquisa, ainda as perguntas sobre a minha presença ali eram frequentes, suas vozes queriam dizer do meu comparecimento em suas rotinas e formas de viver aqueles tempos e espaços. Percebo, nesse registro, que minhas observações e anotações do Diário de Campo não inibem as crianças, elas não sentem medo em estarem sendo observadas

e registradas por mim, contudo, quando entra em cena o outro adulto (ainda desconhecido para elas), nesse caso a minha professora, elas então se posicionam, “E a tua professora lê tudo o que você escreve da gente?”, eu respondo, “Sim, lê tudo comigo e nós estudamos juntas”, e nessa hora a insegurança do que o outro vai pensar sobre o que elas estão ali a fazer na escola surge, “Ai que medo (expressão de espanto). Um dia ela vai vim ver a gente?”. Nesse momento eu já não era uma estranha para as crianças, e elas me diziam isso através de suas narrativas.

Na próxima cena, já utilizada anteriormente, para dizer da aproximação das crianças com o Diário de Campo, é possível perceber a importância que a criança dá em estar ali entre os meus escritos, portanto, sua voz tenta se fazer ouvida.

Enquanto isso o Pietro aproxima-se de mim e fica a observar a minha escrita. Com o passar do tempo pergunta:

- O que você está escrevendo? (P1)
- Estou escrevendo o que vocês estão fazendo. (P2)
- Então lê pra mim o que está escrito aqui. (P1) (apontando sobre as linhas que eu acabava de escrever)

Ao terminar a leitura ele percebe que só quem está na escrita é a Tainá e a Alicia, daí ele pergunta:

- E eu cadê? (P1)
- Sobre você eu já vou escrever. (P2)
- Tá bom. (P1)

(Diário de Campo, 22/06/ 2015).

Legenda: Pietro (P1) e Pesquisadora (P2)

De acordo com a importância dada à voz das crianças, percebemos o Pietro muito interessado em ser sim a criança que está sendo observada e descrita no Diário de Campo. Essa relação com a minha escrita durante a pesquisa não causou estranhamento, mas sim um desejo de ser a criança que eu estava a observar. Percebo que talvez essa relação tenha acontecido de acordo com a importância dada à escuta de cada um deles. A pesquisa que considera importante as vozes infantis tem como princípio a criança enquanto um sujeito de direitos, e que por

essa razão suas vozes fazem sentido na escuta que deve ser atenta e sensível.

1.3.1.4 Tempos e espaços/escola

O último eixo (*Tempos e Espaços/ Escola*) a ser analisado selecionou os trabalhos: “Violência escolar: medo e insegurança nos tempos e espaços da escola”, do autor Júlio Gomes Almeida, no GT 13, em 2009; o segundo texto foi “Geo-grafias infantis: desafios da pesquisa com crianças e o espaço praticado da escola”, da autora Lorena Lopes Pereira Bonomo, no GT 13, no ano de 2010 e por fim “Nas asas das borboletas os sentidos do tempo. Memória, tempo e narrativa de crianças no cotidiano da escola”, da autora Andréa Borges de Medeiros, no GT 13, em 2011.

No primeiro trabalho analisado (ALMEIDA, 2009) põe-se em discussão o modo pelo qual a escola trata a questão das violências nos seus cotidianos, portanto, seus tempos e espaços. De tal forma que a escola tenta “resolver” o problema das violências sem considerar o caráter histórico e social no qual são geradas, não de modo a justificar sua presença, mas de localizar os modos pelos quais se fazem presentes nas instituições, compreendendo-a enquanto fundamental e complexa de ser discutida em âmbitos escolares. Os tempos e espaços escolares são definidos também por escolhas que permeiam e priorizam a segurança das crianças, interferindo integralmente nas escolhas curriculares feitas pela instituição. Uma vez que os tempos e espaços estão cada vez mais designados, cerceados e com menos brechas. O modelo escolar pelo qual passam meninos e meninas, faz-se numa perspectiva de não pertencimento ao lugar, considerando que suas especificidades não são contempladas nos cotidianos escolares, portanto a busca segue por um padrão ideal de aluno(a).

Durante a minha pesquisa, pude registrar uma cena que mesmo com a ausência de palavras, muito tem a nos dizer, sobre como consideramos os desejos das crianças que estão nas instituições de ensino a partir dos tempos e espaços destinados a elas.

Na hora do recreio sigo na direção dos meninos, que estão em sua maioria brincando nas escadarias na quadra. Os mesmos meninos que antes lanchavam no refeitório, brincavam agora de pega-pega pelas escadarias e pelo corredor. Ao

tocar o sinal¹⁸ todos correm na direção da sala, sem precisarem falar uns aos outros que a brincadeira havia terminado. Ao sinal do sino todos param de brincar e correm para sala, cabem aqui as indagações: Existe um diálogo sem palavras nesse gesto? Quais atitudes vividas por eles nos dizem sobre o que anseiam da escola? (Diário de Campo, 16/06/2015).

Para o autor Veiga-Neto (2000) a escola moderna como se configura hoje, está diretamente ligada ao disciplinamento dos corpos infantis, do modo como precisam fazer uso dos espaços pré-definidos de modo a contemplar ao final a civilidade, portanto para que se possa viver em um mundo civilizado é necessário a continuidade do disciplinamento dos corpos. Na cena acima, é possível perceber o disciplinamento dos corpos infantis no momento em que o sinal toca e todos seguem na direção da sala de aula, ali naquele momento nenhuma das crianças subverte a ordem pré-estabelecida pelo tocar dos sinos. Esse registro também me chama atenção, pela ausência de palavras, ao tocar o sinal, ninguém combina que a brincadeira chegou ao fim, apenas seguem todos na direção da sala, os movimentos, os corpos e o sinal dizem do começo ao fim da cena quais os passos a seguir. Vale pensar, quantas vezes o sinal já interrompeu brincadeiras? Quantas relações com seus pares foram necessárias deixar para depois? O que mais precisou ficar de fora do espaço da sala? Brincadeiras? Diversão? Corre-corre? Pega-pegas? O espaço escolar do modo como é pensado não possibilita *outros* tempos para que *outros* corpos sejam possíveis, a sua organização espacial e temporal é para a continuidade da civilidade, como mantenedora da ordem vigente, por isso a necessidade dos desvios e transgressões por parte dos meninos e meninas que discordam dos discursos civilizatórios presente nas instituições de educação.

No segundo texto analisado (BONOMO, 2010) buscam-se relações entre espaço e tempo, para além da geografia por ela mesma, do espaço e tempo cartografado por coordenadas geográficas. No texto a busca é por espaço-tempo do encontro, do acontecimento, da experiência que toca a cada um e cada uma (LARROSA. 2002). O

¹⁸Sinal, barulho sonoro que sinaliza o início ou término das aulas.

espaço em relação aos sujeitos que habitam, são permeados por valores que o tornam não mais só espaço, mas sim lugar, no qual cada sujeito ali inserido tem possibilidades a partir de um dado momento de torná-lo outro lugar, já que são as experiências que transformam o espaço em lugar.

Só será possível pensar outros modos de ser nessa instituição, que é a escola, através de brechas, de outros contornos, carregados de outras culturas, outros modos de ser, outras arquiteturas, acreditando que diferentes modos de organização escolar e social são possíveis. A autora (Lima, 2010) insiste em pensar a escola como lugar da experiência, como um lugar de linguagens e cultura.

A escola por si só já é o espaço dos encontros, porém o modo como se dão esses encontros é que vai torná-los (ou não) intensos e pulsantes na vida dos sujeitos que ali habitam. Para a transformação de espaços escolares em lugares é necessário a ampliação das possibilidades de experiência no encontro, a partir de novos relatos, narrativas, existências, territorialidades, enfim cotidianos (re)inventados.

O último texto desse núcleo de análise “Nas asas das borboletas os sentidos do tempo. Memória, tempo e narrativa de crianças no cotidiano da escola” (MEDEIROS, 2011) trata sobre os tempos e espaços/escola, traz uma experiência vivida na relação entre os tempos e espaços pré-definidos pela instituição, e os tempos e espaços vividos e praticados pelas crianças, professora e pesquisadora. O contraste entre os tempos e espaços delimitados, com os tempos e espaços alargados no ritmo dos acontecimentos, que aconteciam para além dos muros da sala de aula, que estavam ali no pátio, promovendo aprendizagens na experiência do encontro com o outro, naquilo que lhe toca, que lhe faz pulsar. Na narrativa da pesquisadora, percebe-se que a experiência na qual viviam aquelas crianças, transcendeu o espaço de sala de aula, e o tempo de 45 minutos de uma aula. É possível, com isso, perceber uma mudança de “cultura escolar”, comum em todas as escolas, para uma “cultura da escola”, que tem como característica o singular de cada instituição, o modo pelo qual cada escola diferencia-se uma da outra, vai além dos currículos pré-definidos, busca um currículo em movimento, que se faz e refaz nos processos cotidianos vividos a partir dos atores envolvidos. Portanto, as aprendizagens tornam-se significativas no movimento das experiências no contexto escolar.

Neste texto a prevalência foi por pensar uma pesquisa que fosse ao encontro das crianças, por isso uma pesquisa com elas, e não apenas sobre elas, considerando-as narradoras das próprias histórias e sujeitos

fundamentais para pensar sobre os tempos e espaços escolares numa instituição na qual fazem parte interinamente. A escrita deste texto foi para além de uma escrita académica, buscou um texto em movimento, a escrita a partir de uma linguagem poética, que foi, portanto ao encontro da linguagem das crianças pesquisadas.

Essas iniciativas de pesquisa que vão ao encontro das crianças, que tem como foco pesquisar *com* elas, têm difundido desafios importantes no cenário teórico-metodológico, esse movimento de pensá-las enquanto atores sociais é importante para a consolidação desse modo de fazer pesquisa. Portanto, para que se efetivem no campo teórico-metodológico é necessário considerar o ponto de vista das crianças, o que exige um abandono do ponto de vista adultocêntrico, além disso, deve-se priorizar a escuta atenta e sensível, com foco para as infâncias.

Os eixos de análises, aqui organizados, foram importantes para constituição da pesquisa, especialmente pelo entendimento das produções anteriores, essencial para se pensar os próximos passos. Os textos escolhidos compuseram entrelaçamentos fundamentais entre metodologias, sujeitos e resultados, ancorando esta investigação.

1.3.2 Mapeamento das produções e interlocução com a pesquisa – SCIELO

O levantamento no banco de dados SCIELO, seguiu uma lógica de organização, onde se encontram descritores (os mesmos utilizados no banco de dados da ANPED), quantidade e ano das pesquisas encontradas. Foram demarcados alguns filtros durante o processo de coleta de dados, são eles: coleções Brasil, idioma Português, ano de publicação 2004-2013, áreas temáticas Ciências Humanas. Seguindo esse caminho, foi possível através dos resumos, selecionar os trabalhos que dialogaram com o tema de pesquisa aqui estudado. Do mesmo modo que na ANPED, as produções ao serem analisadas foram nucleadas em dois eixos centrais:

1. *Ensino Fundamental de nove anos/Direito à educação/Infância;*
2. *Educação escolar/Narrativas infantis.*

Na continuidade do texto, apresento o caminho da pesquisa para a coleta dos dados nas duas bases, com tabelas e análises que representam esse levantamento bibliográfico a partir dos descritores utilizados. Em seguida realizo a tessitura dos trabalhos escolhidos com o tema de pesquisa, para então, finalizar com algumas considerações finais que articulam o mapeamento realizado com a pesquisa.

Foram também utilizados operadores booleanos (usuais na pesquisa bibliográfica nesse banco de dados), e empregado o AND (que promove o cruzamento de duas ou mais palavras).

Foi encontrado um total de 22 produções, conforme tabela 4. No descritor 1- *Infância e escola*, foram encontrados 4 produções, já no descritor 2- *Crianças e educação*, a produção foi bastante significativa, tendo ao total 15 produções, no entanto, duas produções se repetiram no descritor 1 e 2, e foram contabilizadas apenas no descritor 1. Já no descritor 3-*Narrativas das crianças, tempos e espaços escolares*, não foram encontradas pesquisas, por essa razão, foi substituído por outro descritor semelhante, "*Narrativas, tempos, espaços*", onde foram encontradas outras três produções, e no último descritor o 4- *Crianças, tempos e espaços, escola*, não foram encontradas produções no recorte temporal escolhido (2004-2013).

Tabela 4 – Total de produções - SCIELO

DESCRIPTORES	QUANTIDADE	ANO
Infâncias – Escola	4	2005 - 2007- 2010 – 2011
Crianças – Educação	15	2005 - 2007 – 2008 - 2009 - 2010 – 2011- 2012 – 2013
Narrativas – Tempos – Espaços	3	2007 - 2009 – 2011
Crianças – Tempos - Espaços- Escola	0	
Total:	22	

Fonte: elaboração da pesquisadora, 2015

Dessas 22 produções encontradas, foram lidos primeiramente os resumos e as palavras-chave, para a seleção daqueles que dialogaram com a pesquisa. As escolhas foram por aproximações com o projeto de pesquisa, totalizando cinco produções. Posteriormente a seleção feita pelos resumos, as produções foram lidas na íntegra e analisadas

conforme os dois eixos centrais; *1-Ensino fundamental de nove anos/Direito à educação/Infância*, *2- Educação escolar/Narrativas infantis*. Na tabela 5, é possível identificar as produções, seguida do descritor utilizado, do ano, do título, dos autores e de suas instituições.

Tabela 5 – Produções selecionadas – SCIELO

Descritores	Ano	Título	Autores/Instituição
Infâncias Escola	2010	Reconhecimento de direitos e significados de infância entre crianças *(Desc. 1 e 2)	Gilberto Lima dos Santos, UNEB Antonio Marcos Chaves, UFBA
	2011	O ensino fundamental de nove anos e o direito à educação *(Desc. 1 e 2)	Lisete Regina Gomes Arelaro, FEUSP Márcia Aparecida Jacomini, UNIFESP Sylvie Bonifácio Klein, FEUSP
Crianças Educação	2011	Educação escolar: a vez e a voz das crianças	Cristine Tinoco da Cunha Lima Rosado, UFRN Maria Estela Costa Holanda Campelo, UFRN
	2011	Trabalho docente e desenvolvimento das atividades simbólicas: considerações para o ensino fundamental de nove anos	Ana Lúcia Horta Nogueira, USP Ingrid Thais Catanante, Rede Municipal De Ensino De Sertãozinho
Narrativas Tempos Espaços	2007	Imagens e narrativas nos/dos murais: dialogando com os sujeitos da escola	Regina Coeli Moura de Macedo, Professora do Colégio Pedro II.
Crianças Tempos Espaços Escola		Não foi encontrado	

Fonte: elaboração da pesquisadora, 2015

A não escolha das demais produções foi, principalmente, por terem outros sujeitos como foco de pesquisa, professores, demais adultos, crianças da educação infantil, crianças da educação especial. Outro demarcador foi produções que investigaram as legislações, porém com ênfase para a Educação Infantil e Educação Especial. Comum também nas pesquisas da ANPED, outro fator, foi a não utilização de espaços educacionais, como a escola enquanto campo de pesquisa.

As cinco produções escolhidas para compor entrelaçamento com a pesquisa, versaram sobre eixos comuns que investigo, como:

1. Ensino Fundamental de nove anos;
2. Direito à educação;
3. Participação infantil, a importância das crianças nos contextos de educação escolar.

Foram esses os pontos de partida em comum nas produções escolhidas e também com a pesquisa que desejo, que tornaram possíveis os entrelaçamentos teóricos.

Seguida do mapeamento na biblioteca eletrônica SCIELO, foram selecionadas produções com aspectos em comum a pesquisa aqui estudada. Essa seleção aconteceu pela leitura dos resumos e também as palavras-chave. Quando as produções foram escolhidas, a leitura do texto foi na íntegra e os aspectos entre os cinco textos escolhidos foram fundamentais para a nucleação dos dados.

Os núcleos de análises (AGUIAR, 2011), utilizados aqui nesse banco de dados, coincidem aos que foram utilizados no mapeamento da ANPED. Foram destacadas convergências nos textos, para posteriormente analisá-los, na intenção de sistematizar os dados mapeados, e finalizar com a problematização na interlocução com pesquisa.

1.3.2.1 Ensino Fundamental de nove anos/direito à educação/infância

Esse eixo de análise (*Ensino Fundamental de nove anos/Direito à educação/Infância*) tem como foco perspectivas que dialoguem diretamente com a pesquisa proposta. Os textos escolhidos para ancorar as discussões versam sobre os aspectos: Ensino Fundamental de nove anos, suas legislações, seus desafios e relações pedagógicas professor-aluno. Já o item do Direito à educação ancora-se no reconhecimento do direito, ou seja, educação não é favor, todos têm direito a uma vaga na

rede pública de ensino. E as infâncias estão aí a atravessar esses cotidianos, presentes nas escolas, nos tempos e espaços, entre meninos e meninas.

Nesse eixo, serão discutidas e relacionadas as produções: “Reconhecimento de direitos e significados de infância entre crianças”, de Gilberto Lima dos Santos e Antonio Marcos Chaves, publicado na Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional – SP, 2010, “Trabalho docente e desenvolvimento das atividades simbólicas: considerações para o ensino fundamental de nove anos”, das autoras Ana Lúcia Horta Nogueira e Ingrid Thais Catanante, publicado na Revista Educação e Pesquisa – SP, 2011, e a última produção é “O ensino fundamental de nove anos e o direito à educação”, das autoras Lisete Regina Gomes Arelaro, Márcia Aparecida Jacomini e Sylvie Bonifácio Klein, na Revista Educação e Pesquisa – SP, 2011.

No primeiro texto analisado desse eixo, os autores (SANTOS e CHAVES, 2010) buscam compreender se as crianças reconhecem alguns dos seus direitos, utilizando-se de entrevistas individuais semi-estruturada como metodologia de pesquisa, cuja análise caminha para uma pesquisa qualitativa. Essa produção faz um percurso histórico da constituição dos direitos às crianças, com a crescente preocupação com suas infâncias. A ancoragem da pesquisa foi de alguns artigos do Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), são eles: Art.4º, Art.5º, Art.7º, Art.15, Art.16, Art.17, Art.18, Art.53, Art.60, nos quais, em linhas gerais asseguram os direitos à proteção, à vida, à liberdade, à dignidade, à educação, à convivência familiar e comunitária. Já no Art.5º, o direito está assegurado, quando houver algum atentado contra os direitos das crianças e adolescentes, sob penalização na forma da lei, e no Art.60, é assegurado às crianças e adolescentes o direito a não trabalhar aos menores de catorze anos, exceto na condição de aprendiz.

A pesquisa objetivou o reconhecimento das crianças acerca dos seus direitos, 1- direito à alimentação, 2- direito de brincar, 3- direito a inviolabilidade da integridade física, 4- proibição do trabalho e 5- direito à educação. Dentre o reconhecimento desses direitos, os que mais lhes pareciam comuns, eram os direitos referentes à alimentação, à educação e ao brincar, já o direito à inviolabilidade da integridade física, gerou alguns desencontros, e mesmo aqueles que o reconheciam como direito, afirmam que caso fosse necessário devido a um “mau comportamento”,

se justificaria. Contudo, em relação à proibição do trabalho, opiniões foram divergentes, alguns co-relacionaram o trabalho como um modo pelo qual ajuda os familiares, e outros o trabalho como algo que só poderá ser realizado quando forem adultos.

A produção conclui que as crianças reconhecem mais os direitos difundidos em nossa cultura, que definem criança e infância, como o direito à alimentação, à educação e ao brincar, e que comumente são compartilhados mais amplamente. Já os direitos que nem sempre são reconhecidos pelas crianças, muito está relacionado com aspectos sociais, econômicos e políticos em que estão inseridos, por exemplo, o reconhecimento da proibição do trabalho infantil e do direito a inviolabilidade da integridade física foram os menos reconhecidos pelas crianças.

No segundo texto utilizado para análise, as autoras (NOGUEIRA e CATANANTE, 2011), caminham para as questões que afetam as práticas pedagógicas vividas a partir do Ensino Fundamental de nove anos, problematizando outras formas de intervenção educativa, a partir dos recursos e meios de trabalho. Essa pesquisa acontece com professores(as), da Educação Infantil e/ou Ensino Fundamental, na intenção de problematizar as práticas pedagógicas vividas por eles(as) nas instituições com crianças de seis anos de idade. As considerações tecidas pelos profissionais entrevistados, pressupõe ajustes necessários para a implementação do Ensino Fundamental de nove anos, considerando e respeitando as especificidades da faixa etária que agora se fazem presentes nas escolas. Adequações nos tempos e espaços, que possibilitem o desenvolvimento de diferentes linguagens, proporcionando um processo de ensino aprendizagem lúdico e diferenciado, os cotidianos das escolas devem prever tempos e espaços disponíveis para as brincadeiras, o direito de brincar, assegurado no Estatuto da Criança e do Adolescente.

No cotidiano observado por mim, uma cena do campo de pesquisa reflete essa discussão, pois apresenta a percepção e a sutileza da professora em proporcionar um momento para brincadeira na própria sala de aula, em um dos “cantos” da sala que melhor se acomodassem.

Quando todos terminaram as atividades puderam escolher um brinquedo ou jogo para brincar em um “canto” da sala. “Canto” foi a palavra usada pela professora para que eles escolhessem um espaço da sala para brincarem.

O Thomaz, Yuri, Pablo, Jonathan e o Pietro escolheram o lego para brincar e escolheram o canto atrás de onde eu estava.

O Pietro aproxima-se junta algumas peças, monta um objeto e ao finalizá-lo me mostra:

– Oh Samantha fiz um arma. (Pi)

E sai atirando por detrás das cadeiras e mesas, simulando estar se escondendo, se joga no chão como quem está fugindo e lá vai por entre os corredores de mesas e cadeiras brincando com a arma.

(Diário de Campo, 16/06/2015).

Legenda: Pietro (Pi)

Nesse apontamento que nos mostra o campo, podemos perceber o encaminhamento da professora que vai ao encontro do que está assegurado no Estatuto da Criança e do Adolescente, junto também do texto analisado das autoras (NOGUEIRA e CATANANTE, 2011), uma vez que é de direito o brincar na escola, com tempos e espaços pensados com essa finalidade. É fato que a sala a ser pesquisada não tinha como foco a brincadeira, para que essa prática pudesse acontecer era necessário ser modificado todo o espaço, essa modificação significava acomodar as cadeiras uma ao lado da outra e próximas a parede, contudo, terminava aí a organização do espaço. E os elementos para as brincadeiras? Esses eram alguns jogos, que ficavam no final da sala, em uma prateleira, mas, quando aconteciam esses movimentos iguais ao descrito na cena, geralmente a professora avisava as crianças antecipadamente e elas mesmas traziam de suas casas brinquedos e jogos para utilizarem na sala, nos momentos destinados a esse fim. Os dados colhidos pelas autoras do texto, conversam diretamente com essas inadequações de espaços físicos das escolas, que não tem como objetivo as crianças que chegam aos seis anos de idade.

As considerações trazidas pelos(as) professores(as) entrevistados(as), visam adequações não só nos espaços físicos das escolas, como as salas de aula, parque, mobiliário, mas também na organização curricular dos conteúdos e métodos, possibilitando experiências às crianças que favoreçam as aprendizagens de maneira lúdica e didática. Retomo, a partir dessa discussão, o momento de minha

pesquisa, em que a professora proporciona que as crianças brinquem na sala de aula, mas para isso, é necessário afastar as mesas e minimamente assegurar um espaço “vazio” para a brincadeira, portanto esses outros espaços educativos podem ser sim por meio da brincadeira, contudo, aparentemente não são pensados no Ensino Fundamental. O texto analisado visa contribuir para perspectivar outros modos de organização de propostas educativas que considerem as crianças como sujeitos de direitos, que respeitem suas singularidades, proporcionando condições adequadas para efetivar o direito à educação, previsto na proposta de ampliação do Ensino Fundamental de nove anos.

O próximo texto da análise tem como objetivo analisar o direito à educação, na perspectiva do Ensino Fundamental de nove anos, com base em entrevistas com os professores, pais e crianças de seis anos de idade. As autoras (ARELARO, JACOMINI, KLEIN, 2011), buscam abordar o caminho histórico pelo qual percorreu o Ensino Fundamental de nove anos, e baseia-se em entrevistas para firmar essa nova perspectiva de ensino e compará-las sob a luz dos documentos oficiais. A partir dos dados coletados das entrevistas e questionários apresentam-se aspectos com relação aos professores, evidenciou-se a não participação de discussões sobre o Ensino Fundamental de nove anos, e a não orientação de como receber nas escolas crianças com seis anos de idade, embora o conhecimento das leis fosse comum a todos. Já em relação aos pais entrevistados, a grande maioria tinha conhecimento da antecipação das crianças de seis anos ao Ensino Fundamental, porém, ressaltam que não foram consultados e que não receberam orientação quanto às mudanças ocorridas no ensino. Quando as crianças foram ouvidas, afirmaram que em nenhum momento receberam alguma explicação sobre a nova organização do ensino, e ao serem questionadas sobre a preferência da escola ou creche, ficaram divididas, entretanto, não tiveram dúvidas ao afirmar sentirem falta das brincadeiras e dos espaços característicos da Educação Infantil.

Durante minha pesquisa pude perceber em algumas passagens da observação, falas das crianças que retrataram a preferência pela etapa anterior, a Educação Infantil, percebe-se a falta que faz para as crianças a brincadeira no parque.

Desde que eu estava na sala, a pergunta que de vez enquanto era ouvida:

- Quando vamos para o parque?
- Qual o horário do parque?

– Porque não podemos ir para o parque?

No espaço externo a escola, tem uma praça que é pública, mas que fica junto ao estacionamento da escola, pertence à escola, ao mesmo tempo que é aberta a todos. A professora já havia me sinalizado que outras vezes com outras turmas havia tentado levá-los à praça, que tem um parque, mas como é um espaço aberto e também próximo a rua, desistiu de levá-los, pois acha muito perigoso e arriscado.

Após o recreio devido as insistência, a professora explica as crianças que agora elas não vão mais para a Educação Infantil, e que lá elas podiam brincar quase todo o tempo, mas que aqui na escola, elas estão para aprender a ler e escrever, por isso precisam passar mais tempo sentados na sala, do que brincando.

(Diário de Campo, 09/02/2015)- primeiro dia de aula

Nesse fragmento do registro de campo, fica aparente na fala da professora, que a partir desse momento o objetivo dos tempos e espaços da escola fica evidenciado com foco para as aprendizagens de leitura e escrita, contudo, apresenta uma prática pedagógica voltada para o disciplinamento dos corpos, quando afirma que as crianças “precisam passar mais tempo sentados na sala, do que brincando”, ou seja, afirma uma postura de que para aprender não se pode brincar, entendendo a brincadeira apenas como passatempo, e não também como meio para aprendizagens. Outro aspecto é a insistência das crianças em querer saber “Quando vamos para o parque?”, como esse registro data o primeiro dia de aula, as crianças estavam ali a conhecer os tempos e espaços daquela instituição, que bastante se diferencia da Educação Infantil, etapa da qual vieram. E é depois do recreio que a professora posiciona-se em relação as insistências das crianças, uma vez que quando voltam para a sala após os quinze minutos, ainda se perguntam pelo tempo e o espaço para brincarem.

Um registro, também do primeiro dia de aula, destaca outro elementos da escola que causou bastante incômodo nas crianças, foi o sinal, cada vez que ele tocava as crianças tentavam entender o que

estava a dizer aquele “barulho”.

O “barulho” do sinal não sinaliza coisa alguma para essas crianças, que vem da Educação Infantil onde os barulhos que sinalizam o tempo por vezes são sinalizados de outros modos que não com o barulho sonoro. A professora pergunta as crianças quais delas vêm de creche, e todas elas levantaram a mão, dizendo principalmente o nome das creches que estão no entorno da escola.

Durante toda a tarde, quando o sinal tocava, algumas perguntas ainda escapavam as crianças, como:

- Já acabou a escola?
- A gente vai ficar aqui até a noite?
- Quanto tempo falta pra ir embora?

(Diário de Campo, 09/02/2015) - primeiro dia de aula

Como dizer para as crianças que o sinal marca o início e o término das aulas? Que noção de tempo trazem as crianças nas suas perguntas? O tempo marcado pela cronologia do relógio, que demarca as rotinas da escola, as rotinas nas suas casas, e que de modo geral rege os cotidianos das pessoas. A partir desses tempos que chegam, como pensamos possível viver outros tempos nas instituições que não pelo tocar do sinal?

A partir dessas duas passagens, pode-se perceber o cruzamento dos dados da minha pesquisa e os dados tratados pelas autoras (ARELARO, JACOMINI, KLEIN, 2011), que problematizam a não adequação dos espaços físicos, dos currículos, dos profissionais, dos contextos que envolvem a antecipação das crianças de seis anos no Ensino Fundamental.

Ainda essas mesmas autoras fazem uma crítica às políticas públicas, e em especial a essa que antecipa a entrada de crianças aos seis anos de idade no Ensino Fundamental. Defendem a criança como um ser de direitos, cuja, principal obrigação é brincar, porém, estão cada vez mais inseridos nas escolas, cuja principal função é o ensino, através do disciplinamento. Afirmam, com isso, que essa nova organização escolar pode sugerir redução dos tempos da infância, ao mesmo tempo em que minoriza-se a importância da Educação Infantil no potencial de desenvolvimento das crianças.

Esse eixo de análise dos textos SCIELO, conversa diretamente com alguns dos textos também lidos pela ANPED, uma vez que tratam das políticas e também das perspectivas, tanto dos pais, como dos professores e das crianças, sobre essa antecipação na inserção de crianças com seis anos de idade no Ensino Fundamental.

1.3.2.2 Educação escolar/narrativas infantis

Nesse segundo eixo de análise (*Educação escolar/Narrativas infantis*), o fio condutor das produções percorre a educação escolar, com ênfase para as narrativas infantis, proporcionando às crianças a participação e a escuta de suas vozes. Para esse eixo, foram lidos os textos “Imagens e narrativas nos/dos murais: dialogando com os sujeitos da escola”, da autora Regina Coeli Moura de Macedo, publicado na Revista Educação e Sociedade – Campinas, 2007 e o texto “Educação escolar: a vez e a voz das crianças”, da autora Cristine Tinoco da Cunha Lima Rosado, publicado na Revista Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação – RJ, 2011, a partir dessas duas leituras, as temáticas principais serão discutidas e relacionadas.

No primeiro texto de análise desse eixo, a autora (MACEDO, 2007), busca compreender as narrativas que estão por detrás dos murais que compõe os tempos e espaços escolares, na tentativa de captar imagens desses murais, que dizem de si através dos sujeitos que o fazem. As narrativas utilizadas nessa pesquisa são entrevistas com professoras que praticam os murais em suas salas de aula, contudo, vale ressaltar que o próprio mural é o resultado de um somatório de narrativas selecionadas por sujeitos que compõem as salas de aula (professores - alunos), que produzem imagens da escola e de suas práticas pedagógicas vividas nos seus cotidianos.

Aspectos relevantes devem ser considerados quanto ao uso dos murais nos cotidianos escolares, como, práticas pedagógicas que privilegiam o uso da escrita e da leitura como formas de comunicação. Outras possibilidades de troca podem ser vivenciadas nos murais que compõem os cotidianos das escolas, proporcionando nesse outro lugar, a leitura e a escrita de texto, como forma de comunicação, enquanto função social. A autora destaca o reconhecimento desse objeto de pesquisa, enquanto constituinte dos espaços, tempos e sujeitos das

escolas, da importância e da valorização dos diferentes tipos de conhecimento produzidos nas escolas pelos seus sujeitos.

O segundo texto analisado (ROSADO, 2011) apresenta como eixo fundamental a fala das crianças, ou seja, o direito *a vez e a voz* nos cotidianos de educação escolar. Essa pesquisa, objetivou proporcionar para as crianças, considerados atores sociais, a participação na constituição da pesquisa, valorizando a fala e o pensamento infantil, como recurso principal durante a investigação, esse caminho desloca a condição da criança enquanto objeto de estudo, e passa a considerá-la sujeito de investigação. Através das falas infantis, foram possibilitadas compreensões, sobre a escola, sua estrutura, seu funcionamento, as relações estabelecidas com o conhecimento e com os outros sujeitos (crianças – professores – demais adultos). Essa pesquisa aconteceu em duas escolas públicas, teve como fio condutor apenas as vozes infantis, e foi através dessas falas que as autoras elencaram aspectos relevantes a partir das crianças. Pautaram-se em quais características que deveriam ter uma escola, e a principal delas perpassa o direito ao brincar, os espaços destinados ao brincar e os elementos que o devem compor, com ênfase para as aprendizagens advindas dos brinquedos e brincadeiras. As autoras finalizam afirmando que as possibilidades de mudanças nas práticas docentes, as quais deveriam considerar a escuta infantil, como meio de aproximar as práticas pedagógicas dos anseios infantis, tornando-as ainda mais significativas.

Para que possamos escutar as crianças é preciso atentar para suas falas, mas também para seus movimentos, que por vezes indicam caminhos que a fala em si não dá conta. Retomo um registro da minha observação, que apresenta essa escuta através dos outros sentidos, já que a criança não necessariamente fala oralmente do seu desejo de brincar, mas brinca com os elementos ali disponíveis entre uma atividade e outra, nessa cena a criança nos diz do seu desejo:

Ao voltarmos do recreio para a sala, a professora dá a cada um deles o livro didático de português, no qual devem fazer a primeira atividade que é pedida, fazer um auto-retrato e abaixo escrever o nome. Enquanto alguns ainda estavam finalizando, outros já haviam terminado e aguardavam a próxima solicitação da professora, já o Kayan, após ter terminado a atividade deu sequência a sua brincadeira, com um apontador e uma cola, ele brincava de super heróis e ali a

brincadeira aconteceu até o próximo comando da professora.

Não apenas hoje, mas também nos outros dias observados, percebi a necessidade da brincadeira, dos brinquedos e principalmente do espaço/tempo destinado a isso. Nessa sala as crianças fazem de brinquedos os mais diferentes elementos, como; cadernos, réguas, tesouras, garrafa de água, apontador, cola, lápis, são esses os objetos que se tornam brinquedos entre as atividades.

(Diário de Campo, 19/02/2015).

Quais tempos e espaços poderiam ser disponibilizados para a brincadeira no Ensino Fundamental? Por que na Educação Infantil essa prática é tão presente? Por que em outras modalidades de educação consideramos a brincadeira como princípio para as aprendizagens, e depois a negamos? Podemos até ouvir as crianças, mas consideramos suas vozes como potência para pensar *outros* tempos e *outros* espaços possíveis na escola? Essa cena é um dos momentos observados por mim em que a criança, tenta brincar, a partir dos materiais que tem disponível ali naquele momento, contudo, mesmo com a ausência do brinquedo, do tempo e do espaço para isso, o faz mesmo assim, subvertendo a ordem de esperar as próximas atividades apenas aguardando.

A partir desse indicativo dado pelo Kayan, e de tantos outros que se fizeram presentes no cotidiano da escola pesquisada, pode-se confirmar o que a autora do artigo (ROSADO, 2011) defende acerca da importância de considerar a escuta, tanto das vozes quanto dos movimentos, para uma prática pedagógica que compreenda a criança como um sujeito de direitos, que traga para os cotidianos educacionais práticas que aproximem as crianças de seus verdadeiros desejos.

O levantamento bibliográfico, aqui elencado (ANPED e SCIELO) foi basilar para a constituição da pesquisa aqui apresentada. As produções escolhidas entrelaçaram saberes e foram essenciais para a constituição da pesquisa de campo, da escolha metodológica, e principalmente para o conhecimento do que já foi investigado acerca do meu objeto de pesquisa.

1.4 UMA ESCOLHA METODOLÓGICA: PESQUISA ETNOGRÁFICA COM CRIANÇAS

Busco, aqui, contextualizar a escolha metodológica denominada etnográfica, a partir das contribuições históricas da antropologia, de modo a localizar o motivo dessa escolha, que objetiva pesquisar *com* as crianças e não *sobre* elas. A antropologia firma-se como ramo do conhecimento no fim do século XIX e começo do XX, como a ciência social responsável pelo estudo de outras sociedades e culturas (COHN, 2005). O interesse dos antropólogos, com o passar do tempo, passa a ser também no estudo de nossa sociedade, aproximando-se dos fenômenos sociais que nos são cotidianos, caracterizando a antropologia como ciência social, com particularidades próprias de pesquisa e métodos.

O espaço da produção social, para a Antropologia, é o lugar potencial de descoberta de outras lógicas sociais e de possibilidades outras das relações do viver da humanidade. O olhar do antropólogo é aparentemente focado no comum das práticas sociais, porém é aí nesse espaço que a descoberta do detalhe é fortalecida. Gusmão (2012), afirma que o centro do olhar do antropólogo é o mundo real e a realidade dos diferentes sujeitos, por isso o interesse nas relações estabelecidas situadas no tempo e no espaço do acontecimento. Portanto, a etnografia surge com a intenção de tornar-se um outro modo de investigação e de pesquisa, vinculado à antropologia. A etnografia, como método de pesquisa, possibilita entender melhor seus sujeitos, a partir de uma observação direta, dos pesquisados, seus hábitos e práticas, expressos nos cotidianos dos grupos sociais, e ainda uma compreensão do ponto de vista deles sobre o mundo em que estão inseridos. O método de pesquisa, denominado etnográfico, é um modo de existir e um estilo de habitar as ciências sociais, que se configura entre a arte e a ciência. Na arte, a partir da minúcia do olhar, na capacidade narrativa e no domínio do texto. Já na ciência, não dispensa as aprendizagens próprias à tradição de qualquer comunidade científica, trazendo para junto da pesquisa o investigador com a sua participação e o envolvimento. (FERNANDES, 2002).

Na pesquisa com crianças, o uso da etnografia como metodologia de pesquisa torna-se recorrente, e esse método mostra-se como um caminho possível a partir dos objetivos a serem compreendidos, visto que esse método tem como fundamento a interação entre o pesquisador(a) e os sujeitos da pesquisa. Contudo, para que tornemo-nos capazes de entender a criança e seu mundo a partir de seu próprio ponto

de vista, nada mais significativo na pesquisa que a metodologia etnográfica com crianças. A autora Cohn, sintetizou o que caracteriza essa etnografia com crianças:

[...] é um método em que o pesquisador participa ativamente da vida e do mundo social que estuda, compartilhando seus vários momentos, o que ficou conhecido como observação participante. Ele também ouve o que as pessoas que vivem nesse mundo tem a dizer sobre ele, preocupando-se em entender o que ficou conhecido como o ponto de vista do nativo, ou seja, o modo como as pessoas que vivem nesse universo social o entendem. Portanto, usando-se da etnografia, um estudioso das crianças pode observar diretamente o que elas fazem e ouvir delas o que têm a dizer sobre o mundo. (2005, p. 10).

No método etnográfico de pesquisa, o estranhamento do que já lhe é familiar, é um ponto fundamental do processo de pesquisa. Balestrin e Soares (2014, p. 95), fundamentam essa premissa, afirmando que “é preciso estranhar-se diante daquilo que parece corriqueiro, comum, *natural* e, ao mesmo tempo, familiarizar-se com o estranho, com o que parece não se encaixar nos nossos modos de conhecer, de pensar, de viver”.

Além desses autores que tratam da importância do estranhamento, a autora Fonseca (1999), desdobra o método etnográfico em cinco movimentos:

1. Estranhamento (de algum acontecimento do campo);
2. Esquematização (dos dados empíricos);
3. Desconstrução (dos estereótipos preconcebidos);
4. Comparação (com exemplos análogos tirados da literatura antropológica) e
5. Sistematização do material em modelos alternativos (FONSECA, 1999, p. 66).

O primeiro desdobramento (Fonseca, 1999) é o estranhamento, que deve acompanhar o pesquisador em todos os momentos da pesquisa, possibilitando estranhar o familiar. O segundo desdobramento é a esquematização, que tem como função a organização dos dados empíricos colhidos no campo de pesquisa e pressupõe percorrer entre o estranhamento e uma possível análise interpretativa. A terceira etapa sugere a desconstrução de estereótipos preconcebidos, que acompanham o pesquisador, inserido em determinada cultura, e por ela diretamente afetado. Portanto, é preciso despir-se de preconceitos, para que o olhar possa perceber o detalhe. Já o quarto passo, é a comparação, que acontece entre a relação estabelecida da observação participante no campo de pesquisa, e a revisão bibliográfica da literatura estudada, para que se ampliem as possibilidades de interpretações nas vivências da pesquisa de campo. E pôr fim a última etapa proposta pela autora é a sistematização do material coletado em modelos alternativos, uma vez que esse desafio deve compor as partes, para que ao final forme-se o todo, na tentativa de compreender a lógica que precede essa junção.

Na pesquisa etnográfica que proponho, a escola passa a ser um *locus* privilegiado, tendo a criança como um ator social. Considerando que as crianças não apenas se submetem ao ensino, como também mesmo em suas práticas mais disciplinadoras e normatizadoras, subvertem a ordem pré-estabelecida criando constantemente sentidos outros, e atuando de outros modos possíveis nas suas vivências. Parto da compreensão, de que o método etnográfico trará contribuições significativas para pensar a participação das crianças¹⁹ no processo de pesquisa, seus modos de dizer dos tempos e espaços escolares.

Na pesquisa etnográfica, portanto, é possível proporcionar para as crianças uma participação no processo de pesquisa, por meio da escuta de suas vozes. Sob esse outro modo de fazer pesquisa, Medeiros (2010), afirma que a criança deixa de ser o *outro* pesquisável, e torna-se co-participante da produção do conhecimento. Ao considerar as vozes das crianças como princípio norteador da pesquisa, percebo-as como legítimas nas suas diferentes formas de comunicação, mesmo que distinta dos adultos. Portanto, a relevância das vozes das crianças contribui para a compreensão da vida em/na sociedade, essa escuta torna-se possível a partir da inversão de posição na relação hierárquica adulto-criança, possibilitando aos adultos uma aproximação das crianças

¹⁹ Sobre participação das crianças no processo de pesquisa. (DORNELLES; FERNANDES, 2015).

e de seus mundos a partir das suas culturas.

Todavia, a escuta é o instrumento fundamental de pesquisa desse método, uma vez que a etnografia tem como objetivo estudar as subjetividades por detrás dos sujeitos, dos diálogos, das negações e também das aceitações. Esse importante instrumento deve ser considerado, uma vez que proporciona compreender o sujeito nas observações. Ferreira (2002) sinaliza a escuta na observação como mais uma ferramenta de pesquisa.

[...] mais do que olhar para observar, é preciso escutar para compreender o que elas (nos) dizem, a partir da auscultação da sua “voz”, onde a *escuta das* e *com* as crianças reclama, sobretudo, ensaiar(-me) (n)uma nova atitude epistemológica, a da *escuta sensível* (Barbier, 1993) que “supõe uma inversão da atenção. Antes de situar uma pessoa no seu lugar, começa por reconhecê-la no seu ser, na sua qualidade de pessoa complexa. (FERREIRA, 2002, p. 152).

A escuta das vozes das crianças agencia que o(a) pesquisador(a) reposicione o seu lugar como adulto, tornando-se adulto atípico (CORSARO, 2005), e que atente aos processos de interação dos sujeitos pesquisados, através da escuta atenta e da contínua observação participante. Recordo-me, a partir das contribuições do autor, uma cena em que sou percebida pelas crianças como uma adulta atípica.

Sentei-me à mesa ao lado da Lara, Camily, Tainá, e Júlia. Elas lanchavam e eu as observava, até que a Tainá perguntou:

- Samantha, cadê a Fernanda? (T)
- Foi lá na sala dos professores lanchar. (P1)
- E você não foi com ela? (T)
- Não, hoje vou ficar com vocês aqui no recreio. (P1)
- E você não vai comer? (T)
- Eu não estou com fome. (P1)

Começamos a conversar, e elas contaram suas preferências alimentares e perguntaram as minhas:

- Eu gosto de macarrão com carne moída (L)
- Eu também gosto de macarrão com carne moída (C)
- Eu não gosto nem de brócolis nem de cenoura (J)
- E você Samantha gosta do que? (T)
- Gosto de brócolis, de cenoura e também de macarrão com carne moída. (P1)

Elas seguem lanchando até que a Lara pergunta:

- Samantha quando você tinha a minha idade de qual aula na escola você mais gostava? (L)
- Espera aí, deixa eu pensar... aula de Artes. E você Lara de qual você mais gosta? (P1)
- De Educação Física. (L)

(Diário de Campo, 25/05/2015)

Legenda: Tainá (T), Pesquisadora (P1), Lara (L), Camily (C) e Júlia (J)

Aos poucos, a partir de algumas aproximações, fui tornando-me um adulto atípico para aquelas crianças, ou seja, diferente dos demais adultos que compõe aquele espaço, como diretor, professores, equipe gestora. Eu não estava ali para ensiná-los, nem tampouco cuidá-las, estava ali para aprender junto com elas mais sobre elas mesmas, suas narrativas que dizem dos tempos e espaços escolares. Nesse registro as meninas estranham minha participação no recreio, uma vez, que todos os demais adultos encontram-se nesse momento na sala dos professores para lanche, porém, quando afirmo que ficarei ali acompanhando o recreio junto delas, sou inserida na conversa e seguem como se ali naquele momento eu pudesse aproximar-me desse universo. Esse posicionamento de adulto atípico no campo pesquisado faz diferença durante as observações participantes e os registros, é a partir dessa maior aproximação que os dados conseguem ser vistos, com mais sutileza e detalhamento.

A observação participante, para a etnografia, tem como intuito descobrir a relação sistêmica entre os diferentes elementos da vida social, ou seja, captar as dimensões sociais envolvidas no processo da pesquisa. A observação enquanto instrumento do(a) pesquisador(a) etnógrafo(a), favorece o levantamento de diferentes pontos de vistas, bem como possibilita um registro atento aos discursos e aos seus desdobramentos imersos no campo observado.

Portanto, para que a observação participante ocorra, é necessário

que o olhar constitua-se “de perto e de dentro” (MAGNANI, 2002), e não apenas “de longe e de fora”. O olhar compõe-se enquanto uma ferramenta essencial durante o percurso da observação, permitindo a sensibilização para o estranhamento do já conhecido. A autora Cohn (2005), esclarece a observação participante como uma escolha metodológica de pesquisa.

A observação participante, que tanto marcou a antropologia, e que consiste em uma interação direta e contínua de quem pesquisa com quem é pesquisado, é certamente uma alternativa rica e enriquecedora, que permite uma abordagem dos universos das crianças em si. Para tanto, seu caráter dialógico, de interação terá que ser enfatizado, permitindo ao pesquisador tratar as crianças em condições de igualdade e ouvir delas o que fazem e o que pensam sobre o que fazem, sobre o mundo que as rodeia e sobre ser criança, e evitando que imagens “adultocêntricas” enviessem suas observações e reflexões. Significa lembrar, desde a realização da pesquisa (e não apenas na análise dos dados), que a criança é um sujeito social pleno, e como tal deve ser considerado e tratado (COHN, 2005, p. 45).

Não se pode deixar de considerar a experiência do pesquisador(a) no campo estudado, já que sua interferência na realidade é inevitável a partir de sua inserção. Esse sujeito que pesquisa, não se faz neutro, é também um sujeito sócio-histórico. Portanto, o pesquisador(a) no campo de pesquisa, afeta os sujeitos pesquisados, do mesmo modo que é por eles afetado, devido à interação que se cria no processo de pesquisa. Esse modo de fazer pesquisa exige uma atenção redobrada com relação a conhecimentos prévios, portanto, demanda capacidade de rever e re-aprender o que por vezes parece comum aos olhos, por mais obviedade que pareça, deve-se sempre desconfiar do olhar.

Uma das principais ferramentas da pesquisa etnográfica é o Diário de Campo, que tem como função registrar as observações tecidas durante o período da pesquisa. Esse instrumento tem o intuito de configurar a forma particular que cada pesquisador organiza o tempo-

espaço da pesquisa. Fernandes (2002, p. 24), afirma que “não é possível ser um etnógrafo sem uma relação intensa com a escrita, o texto é um ponto de fixação das realidades que os órgãos do sentido captaram”. O autor ainda adverte que se fôssemos (re)conhecer um etnógrafo urbano, teria que ser pelo uso do Diário de Campo. É neste que o registro da observação participante deve ser sistematizado, contendo dados pertinentes ao contexto da pesquisa e de seus sujeitos, como também o movimento do pesquisador(a). Os registros devem ir além de uma descrição de situações, e conter elementos que permitam o exercício da reflexão, devendo sempre ser retomado durante o processo da pesquisa, proporcionando interpretações diferentes, para que outras possibilidades de análise sejam possíveis.

O diário ordena, através do fio narrativo, a dispersão de acontecimentos do dia-a-dia. Mas não ordena apenas o dado descritivo – ordenam-se uma série de cognições e de sentimentos que constantemente se produzem no contacto permanente com a vida social do local. Escrever essas notas do terreno é, portanto processo de construção de sentido. (FERNANDES, 2002, p. 26).

Esses registros são tomados pelos interesses e pressupostos que ditam os modos pelos quais serão interpretados. Nos registros serão incorporados os sujeitos pesquisados, com base nas particularidades, levando em consideração seus percursos históricos e sociais. A relação que se deve estabelecer entre os sujeitos da pesquisa com os seus contextos (histórico – social – político) é necessária para superar uma tendência de individualismo metodológico, ou seja, de isolamento sujeito-contexto, por isso a análise social do sujeito é peça importante na pesquisa.

Mesmo com os dados devidamente registrados no Diário de Campo, esses dados não falam por eles mesmos, é preciso estudar cada um deles a partir do olhar do pesquisador. Fonseca (1999), afirma que para que se examinem os dados é necessário o uso de lentes, essas lentes da pesquisa são as perguntas que orientam nosso olhar, com as quais emolduramos o material observado. É preciso, para que o pesquisador desconstrua premissas arraigadas no seu cotidiano, que se considere a história social como um elemento fundante de contribuição de quebra de

tabus constituídos ao longo do percurso histórico e social do pesquisador.

A reflexividade é um componente epistemológico da pesquisa etnográfica que diz respeito à “subjetividade do autor/pesquisador como componente essencial junto à análise”, ou seja, o pesquisador torna-se ao mesmo tempo sujeito da sua própria pesquisa. (FONSECA, 1999, p. 61). É importante dizer que o texto etnográfico carrega as significações subjetivas do pesquisador(a), na relação que se estabeleceu com os sujeitos da pesquisa no campo escolhido, ou seja, as interpretações realizadas, estão imersas num contexto histórico, político e social.

A etnografia tem características distintas das demais metodologias, pois prioriza imersão do pesquisador(a) por um longo período de tempo no campo escolhido; observações sistemáticas e contínuas, na qual resultam nos registros cotidianos nos diários de campo; o distanciamento para estranhar o olhar aos aspectos corriqueiros dos cotidianos; a desconstrução de estereótipos e preconceitos através de outras possibilidades de olhar os sujeitos estudados. As possibilidades de olhar diferente acontecem através das concepções teóricas escolhidas para a análise interpretativa dos dados, o que relacionam os registros e as observações tecidas durante o processo de pesquisa.

A pesquisa, a qual me desafio a pensar, versa sobre essa metodologia estudada, e anuncia os desafios vividos e experienciados cotidianamente. O período de imersão no campo esbarrou em outros tempos cronológicos, nesse caso, as idas ao campo aconteceram antes da finalização das disciplinas do mestrado (2015.1), uma vez que a pesquisa acompanhou as crianças do 1º ano do Ensino Fundamental desde o primeiro dia de aula (09/02/2015), ou seja, o olhar estava também atrelado ao tempo que a instituição oferecia. É relevante considerar, ainda, nesse tempo *chronos* (KOHAN, 2003), que as observações foram fundamentais para captar os diálogos das crianças, e foi preciso meu silenciamento (e também desprendimento de alguns modos de ouvir) para que as vozes infantis fossem ouvidas. As lentes da pesquisa (FONSECA, 1999), nesse caso minhas tantas perguntas, precisaram ser usadas para guiar os registros no Diário de Campo, e por vezes precisaram ser trocadas, para que a atenção ao detalhe, pudesse se fazer presente no olhar, ou seja, o que é “de perto e de dentro”.

CAPÍTULO II – A PARTIR DAS NARRATIVAS INFANTIS: OS TEMPOS E OS ESPAÇOS DO COTIDIANO ESCOLAR

2.1 ENTRE TEMPOS E ESPAÇOS: OUTRAS POSSIBILIDADES

Nesse capítulo meu interesse versa sobre pensar os tempos e espaços na instituição de educação em que aconteceu a pesquisa. Serão aqui dialogadas cenas vividas por mim e pelas crianças entrelaçadas com pensamentos que nos possibilitam refletir outras formas de viver a escola por entre as *linhas de fuga*²⁰.

Pensar acerca do tempo na escola necessita entender as relações que são estabelecidas com o tempo, antes mesmo da inserção das crianças nas instituições de ensino, pois “o tempo é um articulador da vida, é ele que corta, amarra ou tece a vida: individual ou coletiva” (BARBOSA, 2013, p. 215), o tempo desrespeita a organização da vida do sujeito que vai para a escola, dos seus familiares e dos profissionais da instituição. Por isso o tempo é um núcleo de análise tão fundamental para ser pensado, pois a criança que chega à escola traz consigo concepções de tempo pautadas no que viveu antes de chegar ali, na grande maioria são concepções pautadas nas práticas pedagógicas da Educação Infantil, que se diferenciam das práticas pedagógicas das escolas básicas. E aqui, vale o destaque para algumas perguntas que inquietam: quais tempos são considerados nas escolas? Os individuais ou os coletivos? Quais os critérios para as escolhas dos tempos das disciplinas e do tempo do recreio? As crianças que chegam da Educação Infantil na escola, como consideram seus tempos a partir das suas diferenças? De que modo estão sendo vividos os tempos nas escolas?

Nas escolas o tempo é cronológico, sequencial e linear, marcadamente lembrado pelo toque do sinal. Kohan (2003) chama a esse tempo de *chronos*, no qual tem como característica a fragmentação, que nos engessa e ofusca nossa visão para o cotidiano, paralisando nosso olhar para que não percebamos o diferente, o que escapa da rotina, o que foge da regra. Esse autor defende que na educação e na própria vida, devemos considerar o tempo *kairós*, que não nos enquadra em rotinas fixas, que não apreende corpos e nem movimentos, que

²⁰ Conceito de Deleuze e Guattari (1995)

considera a criatividade e a inventividade de indivíduos perpassados por suas especificidades, que tem como princípio o pulsar da vida, aquilo que desestabiliza e movimenta. Esse é o tempo das crianças, que são curiosas e aventuram-se por mundos imaginativos. Muitos são os momentos em que estamos impregnados do tempo *chronos*, e impomos um tempo que nega o diferente, o novo, a inventividade, que desconsidera as experiências, a vontade própria do sujeito, e as outras possibilidades de experienciar o tempo pelo próprio pulsar da vida. (KOHAN, 2003)

Reflico acerca desse tempo, recorrente nas instituições, e retomo uma cena vivida na pesquisa, no primeiro dia de observação, em que algumas crianças não acompanhavam o tocar do sino, desconsiderando seu significado (ali na escola) como início ou término de aula (ou recreio).

Quando o sinal anunciou o fim do recreio, no primeiro dia de aula, as crianças foram todas para a porta da sala aguardar a professora. Quando todas já estavam sentadas a professora se deu conta que estava faltando um menino, o Lucas, me prontifiquei a ir buscá-lo. Quando chego ao espaço do refeitório, percebo-o encostado numa pilastra, me aproximo e pergunto;

– Lucas você esqueceu de ir pra sala? (P)

E o Lucas responde:

– Saíram todos os meus amigos e eu fiquei sozinho. (L)

– Ok, então vamos lá pra sala os teus amigos já estão todos lá. (P)

Para a maioria das crianças, o barulho do sinal causou bastante estranhamento nos primeiros dias de aula.

(Diário de Campo, 09/02/2015).

Legenda: Pesquisadora (P) e Lucas (L).

Nesse dia as crianças ao saírem para irem ao recreio, não foram avisadas que após os quinze minutos tocaria novamente o sinal e que todos deveriam retornar a sala, era o primeiro dia daquelas crianças naquele contexto. Como deve a escola receber essas crianças que chegam? Ali os tempos e espaços que regem aquela instituição não são familiares para as crianças, como acolher cada um que chega, e fazer

familiarizar-se com aqueles cotidianos? Como pensar os tempos individuais de cada criança? E o tempo do Lucas, que se “perdeu” dos amigos e não “acompanhou” o tocar do sino? Pensar o tempo, para além do *chronos*, nos desloca das certezas, nos mobiliza a partir do movimento e nos põe em pensamento através de um outro tempo que tem como princípio a potência através da própria experiência do sujeito, portanto, trazer para os cotidianos escolares um tempo *kairós*, vai além dos quinze minutos de recreio, vai além do tocar dos sinos, vai além do tempo do relógio.

Esse registro revela um apressamento dos tempos da infância para atender aos horários das instituições, esse ritmo acelerado é também para seguir os colegas, acompanhar a professora e dar conta da grade de disciplinas (aula de Educação Física, Artes e as demais disciplinas). As instituições organizam seus tempos, e quem chega enquadra-se em seus modos, percebo que os tempos estão cada vez mais cronológicos e delimitados, e que linhas de fuga parecem não acontecer, pela própria ausência de tempo para isso. Registro outra cena, já quase no fim semestre, e reflito acerca do modo como algumas crianças estabelecem outros modos de viver aquele tempo, igual a todos (ou não):

Percebo ao chegar à sala, que algumas crianças já estavam com suas atividades terminadas, como os casos do Felipe, Salezio, Anael, Lucas e Pablo, porém continuavam em suas carteiras aguardando os próximos “comandos”. O Anael distraia-se com pedaços de papel (rascunho), desenhando, recortando e escrevendo palavras com letra cursiva. Já o Felipe, brincou durante todo o tempo com a sua borracha, jogando-a para cima e pegando-a sem que caísse no chão.

O Lucas havia trazido dois brinquedos pequenos de casa, com eles brincou em cima da mesa, cuidando com os barulhos que fazia, para que não o percebessem com o brinquedo, principalmente a professora. O Salezio virou a folha de atividade e fez vários desenhos, preencheu a folha inteira. Todos esses meninos estavam próximos a mim, o Lucas e o Felipe na fila da esquerda, o Anael na

minha fila duas carteiras à frente, e o Salezio na fila da direita. E o Pablo estava do outro lado da sala, na fileira da parede na última carteira, e acompanhei seus movimentos de longe, mas pude perceber que ele folheava um livro, e com esse mesmo livro ficou por bastante tempo.
(Diário de Campo, 09/07/2015).

Essa cena anuncia que mesmo que a instituição estabeleça critérios para a utilização dos tempos, as crianças por sua vez, constituem *linhas de fuga* capazes de transgredir as barreiras do próprio tempo cronológico. Quando esses meninos, ao final da atividade, procuram outros modos de viver o tempo — rascunhos de papel desenhados e recortados, brincadeira com a borracha, brinquedo trazido de casa, própria *folha da atividade* como espaço de desenhos, e o folhear um livro — subvertem a lógica organizacional da escola. Esses meninos transgrediam ao tempo imposto, optam por outras formas de estar nesse tempo e realizam com cuidado e na maioria das vezes no silêncio, porque caso fossem “descobertos” seriam chamados a atenção e voltariam à ordem estabelecida do tempo *chronos*. A escola precisa atentar a esses outros tempos possíveis de serem vividos, pois “o tempo das crianças na escola não pode ser apenas um tempo que passa por elas, mas ele merece ser sentido com intensidade *aiônica* para construir uma experiência de infância.” (BARBOSA, 2013, p. 220). Assim, construir o lugar da escola como um lugar capaz de viver experiências, no sentido que Larrosa (2011) nos traz, a experiência como aquilo que nos passa, nos acontece e nos toca.

Pensar a categoria dos tempos e espaços na escola demanda compreender a importância dos outros modos de viver e experienciar a escola. Quando pensamos os espaços institucionais, não estamos considerando somente o físico, mas também, enquanto meio de relações. Barbosa (2013), afirma que:

Cada integrante de um grupo traz, consigo, uma *experiência* cultural, social, emocional diversificada, seja ela um bebê, uma criança pequena ou um professor. Portanto, quando se encontram em um espaço essas pessoas e suas experiências, há necessidade de *tempo* para transformar esse espaço em um ambiente — um

lugar – onde ocorra o encontro e a construção de uma vida em comum. (p. 214).

Portanto, vejo a importância e a compreensão de que o tempo pode proporcionar para crianças (e também para adultos) outros modos de vivê-lo. Cunha (*apud* THIESEN 2011, p.253), diz que “o lugar vai se constituir quando atribuímos sentido aos espaços, ou seja, quando reconhecemos sua legitimidade para localizar ações, expectativas, esperanças e possibilidades”. Quando se entende o espaço enquanto lugar, atribuímos a ele um sentido cultural, subjetivo e muito próprio, extrapolando as bases físicas, e assumindo uma condição cultural, humana e subjetiva. (CUNHA *apud* THIESEN 2011). Com isso, entram em cena as representações que os sujeitos fazem dos lugares e o sentido que atribuem. A partir dessa afirmação de Cunha (2008), cabem as perguntas: como proporcionamos para as crianças transformar os espaços das escolas em lugares subjetivos?

Os espaços nas instituições são carregados de subjetivações, eles educam a todo tempo que são habitados, não só as suas arquiteturas dizem das suas intenções, valores e discursos, mas também as práticas pedagógicas vividas nesses espaços. Thiesen (2011, p.253) revela que a organização “espaço/temporal deve considerar a pluralidade de vozes, de concepções, de experiências, de ritmos, de culturas, de interesses, etc”, quando as instituições educativas partirem dos interesses individuais das crianças e os considerarem nas suas práticas pedagógicas, os espaços escolares serão lugares para os sujeitos que lá habitam.

Evoco uma cena vivida, para dizer dos espaços que impomos e as crianças transformam em lugar a partir das *linhas de fuga*:

Quando eu cheguei à sala, as crianças estavam finalizando uma atividade de vogais, logo terminaram. Depois foi entregue outra atividade de ligar casas umas com as outras a partir da mesma cor, essa atividade todos fizeram bastante rápido e com o término, ocuparam o lixeiro (próximo a porta) e o tornaram ponto de encontro, 4 a 5 crianças ficaram no lixeiro por um bom tempo, apontaram os lápis, conversaram e aproveitaram para se refrescar com o ar que

entrava da rua. Porém, algumas crianças que lá estavam no lixeiro ainda não haviam terminado suas atividades, com isso ao perceber a professora os chamou atenção e os fez sair imediatamente do lixeiro.

(Diário de Campo, 05/03/2015).

Nesse fragmento, torna-se presente que as crianças tentavam estratégias de desafogarem-se da rotina, que por vezes engessam seus movimentos, suas falas, seus desejos e suas ousadias. No período desse registro, as crianças habitavam aquele espaço há um mês, ou seja, aos poucos as crianças adaptavam-se as rotinas, aos cotidianos, aos tempos e espaços que se diferenciavam dos vividos por elas até sua inserção na escola. Interessante pensar como as crianças vão experimentando “brechas” nos cotidianos escolares capazes de transbordar aquelas práticas pedagógicas que silenciam seus corpos, em outra cena as crianças brincam com elementos disponíveis após o término da atividade, e agora nesse registro, “descobrem” o lixeiro como algo potente para encontros, ali encontram um espaço possível, e a partir daí vivem outros tempos enquanto apontam seus lápis.

É possível notar nessa passagem “táticas de praticantes” (CERTEAU *apud* ALVES, 2003, p. 65), vividas por aquelas crianças quando buscam alternativas para agir no mundo, através das transgressões aos currículos praticados, linhas de fugas para habitarem a escola. Estratégias, não mais como “ambiente físico”, mas como lugar de significados e representações, pois para cada sujeito o lugar denota um sentido cultural, humano e subjetivo. Portanto, cabem as perguntas: quais crianças consideram o espaço da escola um lugar? Como essas subjetivações se fazem presentes nos espaços escolares? Descartam-se as infâncias das crianças para se afirmarem alunos?

Na próxima cena, vivida pela Tainá e pela Gabriela, percebo como as crianças transformam espaços escolares em lugares, a partir dos seus próprios interesses, das subjetividades que estão nos sujeitos envolvidos.

Em seguida a professora entregou o livro didático de português, por meio do qual nesse dia fariam duas páginas de atividades. Foram fazendo acompanhados pela professora, e a cada exercício terminado possibilitava que a Tainá e a Gabriela se juntassem próximas a mim para brincar de

Adoletá (adoletá, le pe ti, pe ti pó lá, le café com chocolá, adoleta puxa o rabo do tatu quem saiu foi tu).

A cada exercício terminado era a brecha que elas tinham para brincar, quando percebiam que a professora continuaria os exercícios corriam para os seus lugares e davam continuidade. Rápidas finalizaram e se encontravam no corredor, foi assim durante todo o tempo da atividade. (Diário de Campo, 14/05/2015).

A partir do que as crianças da cena sinalizam, podemos perceber as tentativas de fuga ensaiadas por elas, cada vez que a atividade era interrompida pela professora. A Tainá e a Gabriela, não se deixaram vencer pelo cansaço e insistência, e por várias vezes iniciaram a brincadeira novamente, pararam e retornaram quantas vezes foi preciso para brincarem. Insistiram em tornar aquele espaço no corredor entre as mesas, um lugar que carregava a subjetividade delas. A possibilidade de subverter a ordem escolar estava instaurada em cada pausa feita pela professora para a continuidade do exercício, nesse momento a brincadeira no corredor ganhava espaço e tempo para acontecer. Barbosa (2013), reflete acerca da fragmentação do tempo nos espaços escolares, uma vez que as crianças são reguladas por tempos fixos em espaços pré-determinados pelos profissionais na instituição, e por vezes essas fragmentações não fazem sentido para as crianças. Na cena, as meninas estavam mais interessadas em finalizar a atividade de português para cantar a música e brincar a partir dos gestos no corredor, ou seja, a atividade pedagógica ali era a que tinha a menor importância no contexto, e aqui cabe a pergunta: como ficam as subjetividades nos tempos e espaços escolares?

2.2 NARRATIVAS INFANTIS – O QUE DIZEM AS CRIANÇAS?

Anuncio, aqui, as discussões e fundamentações que amparam a utilização das narrativas infantis, como metodologia de pesquisa com crianças. A tentativa de utilizar as narrativas como metodologia, é justamente para empreender um esforço de apresentar os significados e os sentidos que as crianças trazem sobre a escola e seus contextos. Para

partir desse pressuposto, é necessário considerar algumas questões, como premissas: as crianças enquanto sujeito de direitos, as crianças enquanto sujeitos da pesquisa, protagonistas durante o processo, como atores sociais, como seres que são no presente, e não como “seres em devir”, informantes competentes e sujeitos capazes de narrarem seus interesses, desejos e vontades através do reconhecimento das suas múltiplas maneiras de expressão.

Nesse caminho, pensar pesquisas com crianças e seus protagonismos como atores sociais, é fundamental que barreiras sejam rompidas no que diz respeito a visões adultocêntricas (SOURA; MIGUEL; LIMA, 2011) arraigadas em memórias e vivências anteriores dos sujeitos. Esse modo de fazer pesquisa *com* crianças, exige considerar os papéis assumidos no desenrolar do processo, não existe sujeitos capazes ou não de desenvolver a pesquisa, todos os envolvidos no processo são considerados igualmente. Portanto, uma pesquisa que tem como eixo fundante as narrativas infantis, suas vozes e seus sentidos, precisa assumir posturas teóricas e metodológicas que amparem seus objetivos. Nos estudos de (FERNANDES; TOMÁS *apud* RODRIGUES; BORGES; SILVA, 2014, p. 281), o campo teórico, consolida-se pela “participação das crianças enquanto princípio para a consolidação da sua imagem enquanto sujeito activo de direitos, actores sociais com espaço na sociedade”, enquanto que o campo metodológico considera as crianças “enquanto objecto de investigação autónomo e independente, enquanto sujeito de um processo de pesquisa, onde a sua voz e sua acção social são susceptíveis de serem analisadas a partir dela mesma.” (p.281). A partir desses dois campos (teórico e metodológico) asseguram-se pesquisas que primam pela participação das crianças como sujeitos capazes de produzirem conhecimento.

Nesta pesquisa, considero uma perspectiva de narrativa que tem como princípio potencializar as vozes de todos os sujeitos envolvidos no processo, na busca de singularidades dos sujeitos. É, portanto, necessário o olhar atento e sensível, para vigiar constantemente os dados colhidos na pesquisa, resguardando-se das lentes adultocêntricas impedoras de ver o que realmente acontece.

Durante o fazer da pesquisa, as crianças foram convidadas a participarem através de suas narrativas, entendendo por narrativas não apenas a oralidade, mais todo e qualquer modo pelo qual se expressam nas mais diferentes formas, compreendendo a linguagem que transpassa também a corporeidade, ou seja, a narrativa não vem dissociada do sujeito, ela não se constrói livre, traz significados que são construídos a

partir do contexto em que é gerada. A narrativa, enquanto metodologia de pesquisa, é possibilidade de discutir as singularidades dos sujeitos através de suas vozes. Discorrer o conceito de narrativa atravessa pensamentos para pensá-la junto-com um outro conceito, o de experiência. As narrativas infantis, acontecem junto-com as experiências vividas por elas nas relações, (BOLÍVAR *apud* RABELO, 2011), afirma que a experiência é reconstruída através da reflexão sobre o vivido e seu significado, ocorrido a partir da narrativa.

Como diz Larrosa (2002, p.21), a “experiência é algo que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca”. Portanto, pensar a narrativa infantil, enquanto experiência do sujeito significa pensar que a narrativa acontece a partir da experiência, e será aquilo que toca o sujeito, que passa, que acontece, e por isso, proporciona esse viver. Tanto as experiências como as narrativas serão singulares a cada sujeito que a vive, a experiência é sentida diferentemente para cada sujeito que a sente, do mesmo modo a narrativa é experienciada por cada um a partir dos sentidos empregados a ela. Larrosa (2011), afirma que toda a experiência é irrepetível, pois, mesmo se tentando viver a mesma experiência, parte-se do princípio da singularidade e da unicidade, concordo com o autor, e digo que além da experiência ser irrepetível, também as narrativas infantis assim o são, uma vez que são únicas e partem sempre da singularidade do sujeito que a narra. Esses princípios fundamentam os conceitos de narrativas e experiências.

As narrativas infantis são a transfiguração do real, portanto, as crianças vivem a experiência, e as tornam narrativas como um meio simbólico utilizado para se expressar. Portanto, “a ‘realidade’ é construída: pela narrativa, que medeia a própria experiência e configura a construção social da realidade, o que também inclui a subjetividade, sempre relacionada com o discurso comunicativo” (BRUNER *apud* RABELO, 2011, p. 173).

Dando continuidade, trago vivências experienciadas por mim, que foram vividas durante a pesquisa, muitas foram as narrativas, ouvidas, sentidas, olhadas, que me atravessaram na condição de pesquisadora, contudo, algumas delas me tocaram, me fizeram sentir, me passaram de algum modo, e são essas narrativas, a partir da experiência vivida que trago para pensar esses outros modos de experienciar as narrativas infantis, desde suas vozes até seus corpos.

A reflexão acerca das narrativas toma-me, primeiramente, a narrativa visual-corporal, depois a narrativa imagética e por fim, a narrativa do desenho. Sigo, portanto, na tentativa de revelar fragmentos que possam elucidar essas narrativas.

A primeira narrativa que trago para compor o texto, trata-se de uma narrativa visual-corporal, a qual me tocou e me fez sentir, repensar o que se vê:

Figura 5 – O sono de Anael



Fonte: arquivo da pesquisadora, 2015

Durante a atividade percebo uma criança, Anael, que me parece bastante desestimulado. Ele estava sentado na fileira ao lado da minha, e sua cadeira

era ao lado, mesmo tendo o corredor como espaço, estávamos relativamente próximos um do outro, e o percebo terminando sua atividade e deitando a cabeça sob a mesa e a folha, ele é sempre bastante comunicativo e interage através da fala e dos movimentos com seus colegas, mas hoje algo a mais havia nessa criança, ela não estava como nos demais dias da minha observação. O tempo dessa atividade vai passando e percebo que o Anael não havia mais se mexido a um bom tempo, e quando levanto e o olho no rosto, seus olhos estão fechados e ele está dormindo, deve ter dormido pelo menos uns 25 minutos, ao perceber tento me manter discreta e não aviso nem as crianças nem a professora da sala, temendo que alguém o acordasse. Passado um tempo as crianças percebem que ele está dormindo e imediatamente contam a professora que diz que não tem problema que ele deve estar dormindo porque está cansado. A professora só o acorda para ir lanchar. Enquanto o Anael dormia, os demais terminavam suas atividades, logo o sinal tocou, e a maioria das crianças grita “ainda não é o barulho de ir comer” referindo-se ao sinal que toca para o recreio. (Diário de Campo, 02/03/2015).

Essa fotografia torna-se essencial na leitura da cena descrita, pois como afirma Alves (2003), cada imagem escolhida para ser usada em um texto, vem carregada com sentidos e emoções de quem a escolhe, ou seja, o autor(a) do texto. Porém, não só as emoções de quem a escolhe acompanharam a imagem, a mesma imagem compõe outros tantos sentidos, emoções, memórias de quem vê e lê imagem e texto escrito. E, em se tratando de fotografia, o sentimento de quem é fotografado também deve ser considerado na leitura e percepção da imagem como texto.

Esse registro causa bastante inquietação quanto ao adiantamento das crianças no ensino fundamental, uma vez que na etapa anterior (Educação Infantil), as crianças na sua maioria descansam após o almoço, e nesse caso, tratando-se de crianças que frequentam o turno

vespertino, elas almoçam e seguem para a escola, muitas vezes não tendo tempo para um descanso ao qual estavam acostumadas. Como acomodar a essa criança que repousa sobre a folha de atividade? Considerando que as crianças estão ali para aprender a ler e escrever, outras possibilidades como um descanso, não são possíveis nesse espaço, e nem há tempo para isso. Como nesses tempos e espaços da escola consideramos as singularidades de cada criança? Como nesses tempos e espaços da escola consideramos as infâncias que atravessam os cotidianos?

Utilizo-me de Veiga-Neto (2000), para melhor compreensão da fotografia e do registro. Sintetizo quatro momentos em que abordam como a lógica do disciplinamento e poder sobre os corpos mantêm-se na distribuição dos espaços e tempos escolares. Um primeiro momento caracteriza-se como a não dispersão dos corpos, quanto maior a organização deles no espaço, mais acessíveis as ações de poder. Esse momento coloca-nos algumas questões, uma vez que nos Anos Iniciais outros modos de organizar o espaço das carteiras não são possíveis, e obedecem a uma ordem: umas atrás das outras, ainda intercalando por vezes meninos e meninas. Por que não se consegue romper com essa lógica organizacional? Quais os motivos levam professores(as) e a própria instituição a individualizar relações?

Já um segundo momento, Veiga-Neto (2000), demonstra como que o poder sobre os corpos atinge a todos, anunciando que a distribuição no espaço, seja a mais uniforme possível, com isso podemos recordar dos espelhos de classe ainda presentes nos cotidianos escolares, nos quais cada criança tem o seu lugar escolhido pela professora, de acordo com critérios por ela definidos, numa espécie de *quadriculamento*: “um lugar para cada corpo e um corpo para cada lugar”. (VEIGA-NETO, 2000, p. 13-14) Vale pensar, como essas práticas de “*quadriculamento*” dos lugares são pensadas nas instituições? Pensa-se nos lugares que definimos para as crianças? Qual o objetivo de lugares pré-definidos?

No terceiro momento do referido texto, destaca Veiga-Neto (2000) que esse *quadriculamento* não deve gerar homogeneidade, devendo cada quadrícula corresponder a uma função determinada no conjunto da rede da qual faz parte, contudo, esse *quadriculamento* deve obedecer a princípios de funcionalidade. É um objetivo muito claro na disposição dos espaços e tempos escolares, a funcionalidade é um princípio que deve prevalecer, objetivando as aprendizagens das crianças. O último momento que o autor destaca refere-se à distribuição

dos corpos serem sempre uma questão relacional, para isso a escola moderna ocupa-se em obter maior economia na circulação do poder disciplinar, com práticas pedagógicas tais como: classes separadas por idade e desempenho das crianças.

Esses quatro momentos destacados possibilitam-nos compreender que, quando a criança na quadrícula do seu espaço, o transborda e o torna lugar, encharcado de sentido, o faz através da transgressão da rotina cotidiana que aprisiona os corpos e produz “marcas” corporais sentidas pelos sujeitos que habitam os espaços e tempos escolares.

Cabe a pergunta: nas escolas todos os diferentes corpos dos sujeitos são possíveis? Quais corpos podem (ou não) se fazer presentes? Quais tempos e espaços proporcionam viver outros lugares no mesmo espaço da escola? Trago para discorrer essas questões, Lima (2010) que nos coloca a pensar por onde transbordam meninos e meninas nas escolas. Quais brechas são possíveis? Como encontram *linhas de fuga*? Como ultrapassam as barreiras do que é “aceito” nas escolas? A autora afirma que as possibilidades de transgressão nos espaços escolares, só são prováveis, porque ainda é imaginável reconhecermos nos cotidianos das escolas, “não-lugares, entre-lugares, passagens e intervalos”, onde ainda pulsam outras formas de vida. (LIMA, 2010, p. 27). Prova que isso é possível é a cena descrita acima, como no meio de tantos *quadriculamentos*, de tantos lugares fixados, de tantas continuidades, ali se faz uma criança que muda a dança das cadeiras, e (des)continua uma sequência lógica de disciplina e controle.

Essa cena não seria cotidiana, caso a escola percebesse os tempos e espaços através das singularidades dos sujeitos, primeiro do que lhe é próprio e individual, para posteriormente compreendê-lo no coletivo. As crianças que estão nas instituições de ensino, insistem em dizer, de outros modos, através das narrativas, dos gestos, dos corpos, dos gostos, dos cheiros, dos jeitos, que é possível sim outras possibilidades de tempos e espaços educativos.

A escola precisa compreender que outros tempos e espaços também são elementos constitutivos das infâncias nas aprendizagens, e que as relações com os conhecimentos não necessariamente estão restritas às salas de aula, aos livros didáticos e às cópias nos cadernos. Há outros modos de ensinar e aprender que ultrapassam os limites cronológicos, proporcionando “desvios” nos cotidianos das escolas.

E, aqui, recordo-me de Pietro, em uma cena que revela continuidade e descontinuidade dos fatos, vivida conforme possíveis brechas na rotina da sala, em que se “escapa” da ordem pré-estabelecida e das barreiras do tempo e espaço na instituição. Nessa narrativa imagética, em que Pietro revela seu sonho junto dos demais colegas, professora e eu, torna-se possível pensar conceitos que aqui se relacionam com essa narrativa, são eles: a experiência, a imaginação e a própria narrativa. Segue a descrição da cena:

Enquanto a professora arruma o som, o Pietro de aproxima da frente da sala e diz:

- Silêncio eu quero contar uma coisa. Sabe com quem que eu sonhei? Com todos vocês... até com a professora. (P1)

Os amigos continuaram a conversar, sem dar importância ao que o colega havia dito. Em seguida, a professora deu início a brincadeira. Durante a brincadeira o Pietro se aproxima do fim da sala para ligar o ventilador e passando por mim, aproveito a oportunidade e pergunto:

- Pietro você sonhou que a nossa sala estava aonde? (P2)
- Era num zoológico, a gente tinha ido viajar, todo mundo. (P1)
- Eu também estava no seu sonho? (P2)
- Sim você, a professora Fernanda e todos os amigos da nossa sala. (P1)
- Legal... (P2)
- Gostou do meu sonho? (P1)
- Sim adorei! (P2)

Ao final da nossa conversa ele se retira e é solicitado pela professora para brincar da dança da cadeira. Depois da sua vez na brincadeira terminar, aproxima-se de mim novamente e diz:

- Eu não terminei meu sonho, aonde que eu tinha parado mesmo? (P1)
- Você tinha parado na hora que todos nós estávamos no zoológico. (P2)
- A tá, daí a gente mora lá pra sempre, tinha girafa, leão, tigre, elefante, zebra, jogo de basquete, de beisebol, jogo de menina, e tu ganhava tudo. (P1)
- Eu? (P2)

- Sim tu ganhava tudo, e a professora Fernanda perdia. (P1)

Retira-se e volta para a brincadeira com a professora. Ao terminar a brincadeira, volta-se na minha direção e sussurrando, como quem quer falar sem que os outros o pudessem ouvir, diz:

- Onde eu parei agora? (P1)
- Você parou na hora em que eu estava ganhando e a professora Fernanda estava perdendo. (P2)
- A tá lembrei, eu também ganhava tudo, ganhava até dois mil reais. (P1)
- Dois mil reais? Tudo isso? (P2)
- Sim tudo isso. Vou lá depois eu termino de te contar. (P1)

[...]

Enquanto as crianças seguiam fazendo a atividade o Pietro ao terminar, volta-se na minha direção e dando continuidade ao seu sonho, inicia a parte 4 da história.

- A professora ficou triste porque ela não tinha ganhado nada, só tu ganhou, tu ganhou muito dinheiro, 1 milhão de reais, daí tu comprou um monte de sorvete de brigadeiro. (P1)

Ao continuar a contação do sonho para mim, percebe a professora iniciando uma história, ele corre, senta, e me olha na intenção de continuar, mas mesmo assim permanece sentado na sua carteira.

Quando a professora finaliza a história pede que todos guardem seus materiais, ele corre na minha direção, sabendo que não havia mais muito tempo e que logo o sinal iria tocar ele diz:

- Onde eu estava mesmo, na parte que tu come sorvete de brigadeiro? (P1)
- Sim bem aí... (P2)
- Tu comeu tudo e nós ficamos triste, daí nós viemos embora para morar na nossa casa. Porque antes a gente tava morando tudo no zoológico. (P1)

O sinal toca, e ele segue correndo na direção da sua mochila e depois segue para a fila.

(Diário de Campo, 13/04/2015).

Legenda: (P1) Pietro e (P2) Pesquisadora.

Nessa cena, o Pietro, ao narrar seu sonho experiencia-se na ordem da própria vivência, que foi dele, no momento do seu sonho. E, ao contar ele também aciona o seu próprio imaginário, conforme conduz o desfecho da história dizendo, “Tu comeu tudo e nós ficamos triste, daí nós viemos embora para morar na nossa casa. Porque antes a gente tava morando tudo no zoológico”, retornando os personagens ao lugar de origem. Na narração de seu próprio sonho, ele cria e recria a própria narrativa, uma vez que contando da sua própria experiência, que é o seu sonho, os demais adultos e mesmo crianças, não podem interferir no certo ou errado da narração. Pietro parece muito seguro ao contar os fatos que quer dizer, mostrando inclusive sua preocupação com a continuidade da contação a partir dos finais em que ele interrompendo até a continuação, “Onde eu parei agora?”, ou então, “Onde eu estava mesmo, na parte que tu come sorvete de brigadeiro?”.

É fundamental compreender, portanto, a importância da imaginação nos espaços educativos, e o real espaço dado a ela “a imaginação para a criança é um espaço de liberdade e de decolagem em direção ao possível, quer realizável ou não.” (GIRARDELLO, 2011, p. 76), nessa direção remetemo-nos ao próprio sonho, um espaço de total liberdade da imaginação de quem conta, a liberdade que o Pietro teve para imaginar todos nós no sonho dele, viajando e morando todos juntos no zoológico, segue pela via do realizável ou não. Mesmo assim no seu sonho e na sua narração, aquelas cenas eram sim possíveis de serem vividas, por seguirem o caminho da imaginação como decolagem de outras vivências reais e imaginárias para os participantes do sonho, que afinal de contas, só ele poderia dizer dos desfechos do próprio sonho na qual se experienciou. Portanto, “sensível ao novo, a imaginação é também uma dimensão em que a criança vislumbra coisas novas, pressente ou esboça futuros possíveis.” (GIRARDELLO, 2011, p. 76). Assim sendo, a narrativa imagética do Pietro, revela a sensibilidade em que ele foi aos poucos contando, foram quatro idas e vindas até mim, para que o sonho tivesse o desfecho final. Não cabe dizer se tivéssemos mais tempo de aula se o sonho continuaria, pois ao perceber que o tempo esgotava e o sinal findaria aquele momento, ele se apressa até a minha carteira e finaliza o sonho, dando finais a todos os envolvidos,

não deixando informações em aberto.

É importante dizer que “a imaginação é a capacidade de olhar ‘através das janelas do real’ viabilizando na experiência o plano de possibilidades.” (GREENE *apud* GIRARDELLO, 2011, p. 78). Na narrativa imagética do sonho, contado por Pietro, foi possível experienciar essa possibilidade de *olhar através das janelas do real*, foi a partir da própria experiência que o tocou, passou e o fez sentir aquelas sensações vividas no plano da imaginação, no plano imagético do sonho.

No ambiente escolar, deve-se ter a sensibilidade e o cuidado para respeitar os momentos da narrativa, tanto na escolha de textos (literatura), como também de histórias imaginadas pelas crianças (relatos de sonhos e histórias rotineiras). A importância deve-se ao ato narrativo, que parte da imaginação e da experiência sentida e vivida pelo sujeito que ali a conta. Os adultos nesse espaço são peças fundamentais para promover asas para a imaginação, Girardello (2011, p.83), afirma ainda que “o estímulo narrativo é um dos mais poderosos *hormônios* da imaginação”, portanto, deve fazer parte das práticas nas escolas, a partir do olhar cuidadoso para as narrativas que chegam.

Evoco mais uma cena, para pensar diferentes modos narrativos possíveis nas interações das crianças. Essa cena foi escolhida para representar outras narrativas presente nas instituições, que perpassam a experiência como algo que faz sentido para os sujeitos ali envolvidos. Acontece um diálogo entre eu e duas crianças, nossa conversa era em torno de um livro e os desenhos produzidos por uma das crianças que estava ali a contar.

No dia de hoje quando chego à sala, sou recebida pelo João Vitor, pelo Thomaz e pela Lara, que me receberam na porta da sala, cumprimento eles e sigo a procura de um lugar vazio mais ao fundo da sala, ao me sentar e colocar o material em cima da mesa sinto que duas crianças se aproximam, o Pietro e a Lara.

A Lara chegou primeiro, trazendo em suas mãos um livro que ela fez sobre seu desenho favorito chamado “Equestria Girls”.



Mostrou-me todo o livro, acompanhando comigo cada página folheada e me dizendo o motivo pelo qual havia desenhado aquilo ou escrito aquelas letras. Enquanto olhávamos, o Pietro se aproxima e pergunta:

– Quem desenhou? (P)

Lara responde:

– Fui eu. (L)

– Você que fez tudo isso? (P)

– Sim fui eu. (L)

– Até o cavalo? (P)

– Sim até o cavalo. (L)



– Que bonito.

A professora chama a atenção das crianças para que sentem nos seus lugares, e o Pietro e a Lara voltam para os seus lugares no primeiro sinal de advertência da professora.

(Diário de Campo, 16/06/2015).

Legenda: (P) Pietro e (L) Lara.

Nesse fragmento do Diário de Campo, é possível reconhecer a possibilidade de uma reciprocidade na narrativa infantil, que se dá através da aproximação das crianças, quando dizem, “Você que fez tudo isso? (P)”, “Sim fui eu. (L)”, “Até o cavalo? (P)” “Sim até o cavalo (L)”. Importa refletir, aqui as “culturas de pares”, as relações e interações das

crianças com seus respectivos pares, (MULLER, 2007), pois “as crianças produzem e criam seus próprios mundos coletivos num sentido genérico. Embora sejam afetadas pelo mundo adulto, as culturas de pares das crianças têm sua própria autonomia” (2007, p. 275). Essa autonomia e diferenciação das culturas comuns acontecem pelas especificidades da própria categoria etária e social que é a infância.

A aproximação do Pietro e da Lara na cena, quando o diálogo passa a ser apenas dos dois, representa uma interação muito própria de uma cultura de pares, que coaduna objetivos comuns, e, portanto, interagem um com o outro a partir de familiaridades, afinidades e interesses. Essa cultura de pares, proporciona uma (re)significação da realidade posta pelo adulto, não se cria uma outra cultura paralela a dos adultos, mas se reorganiza uma cultura a partir do que lhes é próprio, comum e singular. Sarmento (2011) afirma, portanto, que as crianças criam estratégias capazes de lidar com essa realidade, a partir da própria categoria geracional.

Através da cultura de pares, as crianças são capazes de (re)inventar, (re)produzir e (re)apropriar-se do mundo real, fazem isso no fragmento do registro, quando afirmam que o desenho feito pela Lara, é sim um bonito cavalo, reconhecido por Pietro que o elogia. No entanto, vale a pergunta: se fosse eu (adulta) a afirmar que aquele desenho era sim um cavalo, quais os modos de aproximação e reciprocidade teriam na relação adulto-criança? Quais posições seriam colocadas em xeque? A mesma reciprocidade vivida na interação criança-criança seria vivida na relação adulto-criança? Essa aproximação, para Muller (2007), advém da cultura dos seus pares próximos, portanto, a mesma relação criança-criança a partir da experiência vivida não seria a mesma, caso ocorresse na relação adulto-criança.

A interação das crianças no diálogo sobre o desenho acontece por uma aproximação que legitima o desenho como algo que comunica, como uma narrativa vivida a partir do que lhe toca. Para Sarmento (2011, p. 28), “o desenho infantil insere-se entre as mais importantes formas de expressão simbólica das crianças”, antecedendo a própria comunicação oral. Assim, são decorrentes dos processos históricos e culturais pelos quais perpassam as crianças, com o intuito de comunicar seus modos próprios a partir de suas culturas de pares.

Os desenhos infantis são resultados de um ato individual, mas que resulta de ações vividas no tempo e no espaço em que acontecem, fatores subjetivos e externos desencadeiam as produções gráficas das crianças, que são datadas num tempo histórico e social em que está inscrito, por isso Sarmento (2011) afirma que por essa razão os desenhos infantis serão sempre irrepetíveis e únicos, dado o momento de sua feitura.

Na cena registrada, o desenho revela a aproximação da cultura de pares e a reciprocidade na interação das crianças envolvidas na conversa. A partir do que lhes é comum, foi estabelecido entre eles uma relação pautada na legitimação da produção do outro. Quando Pietro admira a possibilidade da Lara, ter feito todos aqueles desenhos do livro, inclusive o cavalo, a qual é elogiada pela competência do próprio desenho, ali se (re)significam a cultura adulta que impera nos locais de ensino, as duas crianças transbordam os significados “prontos” sobre desenhos infantis, e reinventam outras possibilidades para os desenhos.

Os olhos adultocêntricos que enxergam os desenhos precisam ser sensibilizados para perceber nos detalhes a beleza que transmite cada traço ali exposto. Não percebemos do mesmo modo que as crianças, portanto, esse olhar sensibilizado exige-nos esforço para nos aproximar das culturas de pares, e a partir delas encontrar elementos para embelezar as práticas pedagógicas pautadas muitas vezes nos desenhos infantis.

2.3 A CHEGADA À ESCOLA: A TRAJETÓRIA DE UM APAGAMENTO DE SER CRIANÇA PARA SER ALUNO

Lembranças que nos acompanham... Quem não se lembra da chegada à escola, do frio na barriga, do medo, da ansiedade, do nervosismo, da vontade, do desejo, das sensações que tomaram conta do momento de nossa inserção na instituição de ensino aos sete anos de idade (na sua maioria). E, que para que pudéssemos ali permanecer era necessário, “deixarmos de ser *criança*”, para nos “tornarmos *alunos*”. Algumas autoras (SIROTA, DELGADO, FERREIRA, ROCHA e TOMÁS, 2009) indicam que a infância contemporânea vem afirmar uma “invenção de aluno”, que tem como objetivo legitimar uma concepção de criança que não sabe, que ainda não é, e que está em processo de devir, portanto, vai para escola afim de saber e consequentemente de tornar-se adulto. Como se a passagem da criança para o adulto, acontecesse através do aluno, e como se fosse esse o caminho possível

para tornar crianças em cidadãos com domínio acerca da política, cultura e economia.

A intenção de tornar crianças em adultos, através do aluno, apresenta características físicas e comportamentais que incidem no modo como vai ser tratada cada criança, e alguns aspectos como, a obediência, a escuta, a atenção, são “fundamentais” para as aprendizagens, que levarão o aluno a tornar-se, a partir dessa metanarrativa, cidadão. Louro (2013) ajuda-nos a compreender como essas ações de disciplinamento dos corpos produzem marcas no nosso ser “aluno”.

Um corpo é capaz de ficar sentado por muitas horas e tem, provavelmente, a habilidade para expressar gestos ou comportamentos indicativos de interesse e de atenção, mesmo que falsos. Um corpo disciplinado pela escola é treinado no silêncio e em determinado modelo de fala; concebe e usa o tempo e o espaço de forma particular. Mãos, olhos e ouvidos estão adestrados para tarefas intelectuais, mas possivelmente desatentos ou desajeitados para outras tantas. (LOURO, 2013, p. 21).

Esses corpos que passam pela escola, muito ou pouco tempo, são marcados por características que os distinguem de sujeitos que ali não estiveram, marcas socialmente construídas e visíveis, marcas que caracterizam prioridades de uma sociedade. Ações vividas nas escolas trazem consequências nas histórias pessoais de cada sujeito, demarcam suas vidas e os diferenciam dos que ali não estiveram.

Nas escolas são atribuídos sentidos aos corpos dos sujeitos, todas as caracterizações são dadas imersas num contexto de uma determinada cultura. As relações que serão estabelecidas entre os corpos, estarão moldadas pelas redes de poder presentes tanto na sociedade como dentro das instituições escolares. As identidades sociais definem-se a partir desses aspectos, no âmbito cultural e também histórico. Como afirma Louro (2013, p. 14), “[...] os corpos são significados pela cultura e são, continuamente, por ela alterados.”. Os corpos e as suas mudanças acontecem tanto pela passagem natural no tempo, como também na sua

inserção na escola.

Algumas marcas corporais diferenciam os sujeitos que passarão pela escola, portanto, evidenciam-se características valorizadas pela sociedade como, a disciplina, o controle, a obediência e o silenciamento dos desejos. Enfim, marcas que significarão corpos, serão as mesmas que nos diferenciarão dos demais sujeitos que não frequentaram as instituições escolares, portanto, a escola constitui-se como produtora de “marcas” através de sua organização e práticas cotidianas. Serão essas marcas que guardarão lembranças e memórias vividas pelo sujeito e o seu corpo.

[...] o corpo pode ser lido como um texto que guarda em cada célula a memória de um tempo, a história da sociedade na qual vive, apesar de todo o investimento em contrário da racionalidade científica. Buscar os registros deixados nos corpos é uma das mais interessantes formas de tecer interpretações a respeito do passado e, assim alargar a compreensão do presente. Ele é um documento vivo em que a idéia de tempo é forjada em sua materialidade por atos de conhecimento (SOARES e FRAGA, 2003, p. 86).

Constitui-se uma espécie de educação moral e ética através dos corpos educados pelas escolas, entende-se que esses corpos são mais civilizados por possuírem disciplina, contenção, alinhamento e formas retas. Compreende-se que terão sucesso profissional, por terem sido educados de modo a contemplar as imposições da sociedade.

Discuto, aqui, as infâncias que atravessam esses corpos que estão nas instituições, a partir do princípio de uma construção social, constituída por atores sociais, capazes de desenvolver estratégias de participação no mundo social, na interação com as pessoas e instituições, na qual têm pleno direito à participação social e as escolhas por elas tecidas. Entretanto, essa construção social, altera-se de acordo com o tempo histórico, e também se diferenciam nas sociedades, culturas e comunidades. O estabelecimento do início ou fim das infâncias, muito tem a ver com disputas políticas, econômicas e sociais, no que tangem direitos e deveres das crianças, adolescentes e jovens.

Algumas políticas desenvolvidas para contemplar a inserção antecipada das crianças nas escolas, não caminham simultaneamente

para prever o direito à infância, como o caso das leis²¹ que asseguram a ampliação da escolaridade obrigatória e que obrigam a matrícula das crianças no Ensino Fundamental a partir dos seis anos, sem que se contextualizem aquelas crianças.

Um exemplo do estabelecimento de políticas públicas para as escolas, com o intuito de demarcar o limite etário da infância, é o adiantamento da inserção das crianças nas escolas aos seis anos de idade, promulgado pelas leis nº 11.114, em 16 de maio de 2005²², que ampliou a escolaridade obrigatória para nove anos, e a lei nº 11.274, de 06 de fevereiro de 2006²³, que obrigou a matrícula no Ensino Fundamental a partir dos seis anos de idade. Esses documentos constroem uma noção de limite do direito à infância com a institucionalização das crianças, que ao entrarem na escola, passam a ser entendidas como alunos, e a infância confunde-se como etapa de escolarização, e não como construção social.

A escola, para Sarmiento e Pinto (1997), é a instituição essencial na determinação da infância e dos limites etários, uma vez que tem como etapas a Educação Infantil, destinada às crianças, o Ensino Fundamental, para as crianças –alunos – adolescentes, e o Ensino Médio, para os jovens. Os autores apresentam um paradoxo da infância que nos faz pensar a escolarização dos nove anos, uma vez que os adultos valorizam cada vez mais a espontaneidade das crianças, em contrapartida seus tempos estão cada vez mais restritos e submetidos às instituições escolares modernas, que objetivam formar sujeitos capazes de viver em sociedade, e com isso normatizam e disciplinam, seus corpos, seus anseios, suas expectativas. Outro paradoxo é a importância dada à escuta das crianças, considerando seus direitos e desejos, porém as decisões políticas e econômicas que afetam a vida das crianças são cada vez mais discutidas sem a presença delas. Com isso cabe a pergunta: a ampliação da escolarização obrigatória para nove anos foi

²¹ Ver nota de rodapé 7.

²² Leis nº 11.114 de 16 de maio de 2005

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11114.htm. Acesso: 18/11/2015.

²³ Lei n. 11.274 de 06 de fevereiro de 2006

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/111274.htm. Acesso: 18/11/2015

considerada a partir dos anseios das crianças? Ou foi pensada a partir de outros interesses: políticos, econômicos e sociais dos adultos?

Em análise a esse processo de ampliação da escolarização obrigatória para o Ensino Fundamental de nove anos, na região sul do país, as autoras Durli e Schneider (2013), destacam aspectos fundamentais para a implementação das leis nº 11.114 e nº 11.274, com a finalidade de promover meios de controle e modos de regulação para quantificar a qualidade do ensino, a partir de políticas educativas para os sistemas de ensino.

Um índice que as autoras Durli e Schneider (2013) trazem no texto, foi organizado pelo Programa Internacional de Avaliação Escolar (PISA), que tem como objetivo quantificar o desempenho de alunos de 15 anos, nas áreas de leitura, matemática e ciências, em 65 países, o que rendeu ao Brasil as últimas posições desse ranking. Contudo, essa posição não foi a única motivação da implementação do ensino regular para nove anos, já que o Brasil estava em *débito* com os países da América Latina e do Caribe, na qual foi acertado em 1999, numa agenda de compromissos, a oferta mínima de oito a dez anos de educação básica.

As leis que regulamentam a ampliação da idade escolar e a permanência das crianças nas escolas por mais tempo no ensino básico, favoreceu ao Brasil dois aspectos: o compromisso assumido em 1999, e o maior financiamento por parte do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), que a partir de 1996, passou a destinar fundos com relação ao número de alunos matriculados, ou seja, um maior número de alunos matriculados no Ensino Fundamental, consequentemente maiores verbas para a educação. Na análise de Durli e Schneider (2013) esses foram os aspectos que impulsionaram à concretização das leis que regulamentam a ampliação do Ensino Fundamental de nove anos, antecipando à inserção das crianças na escola, agora a partir dos seis anos de idade. Esse paradoxo que cerca a infância esbarra na contramão dos direitos das crianças versus interesses político-econômicos, uma vez que confundem suas infâncias como etapas de escolarização e priorizam as aprendizagens em prol do direito ao tempo da infância como um tempo de direitos.

Apesar de o prazo máximo para “inserção e organização” das crianças no Ensino Fundamental de nove anos, terem sido até o ano de 2010, ainda hoje nas instituições estão presentes práticas pedagógicas que não se adaptaram as novas crianças-alunos que chegam. Pensar

como essas questões materializam-se nas escolas, remete-me ao seguinte registro:

“Vocês deveriam estar todos na creche, porque lá tem brincadeira, mas vocês estão aqui no 1º ano, então por isso precisam se comportar para aprenderem”. (Diário de Campo, 15/03/2015 - profissional da escola)

Nesse registro é possível encontrar paradoxos sobre as infâncias, o ser criança (Educação Infantil) e o ser aluno (Ensino Fundamental). É possível ainda perceber o não espaço para que “cada criança viva em cada aluno”. Nessa fala minoriza-se a etapa de Educação Infantil como lugar de aquém do desenvolvimento das aprendizagens acerca dos conhecimentos científicos, e posiciona a escola como encerramento das possibilidades de ser criança ao mesmo tempo em que é aluno. No entanto, no espaço da escola, as aprendizagens são efetivadas para uma ascensão do aluno a cidadão do mundo.

Em outros registros, já problematizados aqui no texto, tratamos dessa transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, a partir do que nos dizem as crianças, através das narrativas orais, como, quando solicitam a professora a ida ao parque, ou quando perguntam que horas vão poder brincar, mas também através de suas narrativas corporais, como, quando descansam sobre a folha de atividade, ou quando se refrescam ao vento que vem da porta enquanto apontam seus lápis. Esses registros são indícios de que as crianças dizem de suas preferências, trago o Kayan, em uma conversa com a Lara, em que afirma sua preferência pela etapa anterior.

Na volta do recreio, as crianças receberam uma folha com desenhos na qual responderiam o nome dos objetos, juntos com a professora. Assim o fizeram, sem muita dificuldade.

Ao final podiam colorir as imagens, enquanto faziam o Kayan se aproxima da Lara que estava sentada a minha frente e diz:

- Qual o nome da tua creche? (K)
- Não sei, eu não me lembro de nada da minha creche (L)

- Eu também não lembro, mas sabia que eu vou voltar pra lá, lá é bem mais legal que aqui. (K)

Ao terminar Kayan volta ao seu lugar e dá sequência aos seus desenhos.

(Diário de Campo, 04/05/2015)

Legenda: Kayan (K) e Lara (L)

Essa cena traz, a partir da narrativa oral das crianças, os seus desejos de voltarem a etapa anterior, no caso a creche, a Lara, quando diz, “Não sei, eu não me lembro de nada da minha creche”, de fato ela quase não frequentou a creche em razão de uma doença e por isso diz não se lembrar, já o Kayan, mesmo afirmando não se lembrar muito, diz que vai voltar para lá, e afirma ainda ser melhor que a escola. A partir dessa fala registrada, como consideramos os desejos das crianças? São ouvidas as suas narrativas? Por que preferem estar na creche e não na escola? A partir desses fragmentos da pesquisa cabe a pergunta: qual lugar a infância tem ocupado na escola?

CAPÍTULO III – INFÂNCIAS, JOGOS E BRINCADEIRAS: TEMPOS E DIREITOS?

3.1 O TEMPO DA INFÂNCIA COMO TEMPO DE DIREITOS

*Talvez a infância assim como a poesia, não
precisa ser analisada, mas sentida.
(LEAL, 2004, p. 22).*

Objetivo, aqui, discutir acerca da infância como tempo de direito nas escolas, questões que versam sobre as infâncias, sua gênese e seus desdobramentos na modernidade. A perspectiva, a qual se coaduna com as questões desta pesquisa, caminha para compreender as infâncias e as crianças no diálogo com diferentes campos disciplinares. O campo disciplinar da Sociologia da Infância concebe as crianças como “atores sociais, nos seus modos de vida, e a infância, como categoria social do tipo geracional, socialmente construída” (SARMENTO, 2008, p. 22). A partir da década de 1990, são esses os aspectos que amparam a Sociologia da Infância, contudo, em décadas anteriores, concebiam a criança e a infância de modos distintos. A infância era caracterizada como uma etapa menor relativa ao mundo dos adultos, e a criança entendida como um ser incompleto e imperfeito, que viria a ser a partir da intervenção e do cuidado dos adultos. Portanto, as crianças eram consideradas um vir-a-ser, e a infância era como essa etapa de transição, entre o que “ainda não é”, para o que tornaria ser “adulto”.

Vale ressaltar que, as variações históricas que compõe as noções de infância e criança, são relacionadas diretamente com os limites etários estabelecidos em um determinado tempo e espaço, que é social, político e econômico. O que define infância e criança a partir do Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990²⁴ é, “Art. 2º Considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade”, esse marco etário caracteriza os limites etários da infância, principalmente quando institucionalizam as crianças nas escolas.

²⁴ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm. Acesso: 11/08/2015.

A categoria infância, aqui entendida, caracteriza-se pela não naturalidade, pelo seu caráter histórico e social, construído a partir de variáveis históricas, sociais e políticas, em um determinado tempo e espaço. Essa conceitualização de infância caminha para uma nova perspectiva de criança, que se entende como um “sujeito social de direitos, completo em si mesmo, que pensa, se expressa por meio de múltiplas linguagens, que produz cultura e é produzido numa cultura” (ROCHA e OSTETTO, 2008, p. 104). As crianças deixam de ser invisíveis, a partir do reconhecimento delas enquanto sujeito de direitos, que tem desejos, vontades e necessidades.

A partir dessa visibilidade, as crianças ganham evidência quanto aos seus direitos, assegurados primeiramente na Constituição Federal de 1988²⁵, depois na Convenção dos Direitos da Criança de 1989²⁶, que assegura direitos de provisão, proteção e participação a cada criança, respeitando as especificidades infantis, e logo em seguida no Brasil, do Estatuto da Criança e do Adolescente em 1990, fruto de mobilizações frente a posições mais democráticas nas relações entre adultos e crianças, é a partir desses novos contornos, que as crianças passam a ser consideradas cidadãs, enquanto sujeito político e de direitos (AGOSTINHO, 2013).

De acordo com os três agrupamentos de direitos assegurados às crianças a partir da Convenção dos Direitos da Criança (1989), os direitos à provisão estão relacionados aos direitos sociais da criança, quanto à saúde, educação, segurança, vida familiar e comunitária; já os direitos à proteção, caminham na perspectiva de assegurar os direitos relativos a discriminação, abuso físico e sexual, exploração; e o direito à participação, é assegurado no que concerne o direito ao nome e identidade, direitos civis e públicos, liberdade de expressão, direito à vez e voz, ao acesso a informação, e o direito a tomar decisões a seu respeito. (FERNANDES, 2002).

Trazar para o diálogo o direito à brincadeira na infância requer que entendamos a importância dessa prática nas instituições de ensino. Cabe destacar aqui o documento produzido pelo Ministério da Educação no ano de 2007, intitulado, Ensino Fundamental de Nove Anos:

²⁵ Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/ConstituicaoCompilado.htm. Acesso: 11/08/2015.

²⁶ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/D99710.htm. Acesso: 11/08/2015.

orientações para a inclusão da criança aos seis anos de idade²⁷, que em um de seus textos aborda o brincar como modo de ser e estar no mundo (BORBA, 2007), devendo estar presente nas práticas pedagógicas não só como meio para aprendizagens, mas também como possibilidade de fruição. Contudo, cabe perguntarmos: As pluralidades da infância têm espaços-tempos nas escolas para assegurarem seus direitos e deveres? Compreendendo que as infâncias não se resumem a faixa etária, por que, então, crianças que ingressam aos seis anos de idade no Ensino Fundamental têm garantido o direito à brincadeira apenas nos 15 minutos de recreio? É preciso, para que se garanta nas instituições de ensino a brincadeira, que se tenha a real noção da seriedade que tem para as crianças, como afirma Borba (2007):

A brincadeira é um espaço de “mentirinha”, no qual os sujeitos têm o controle da situação. Justamente essa atitude não-literal permite que a brincadeira seja desprovida das conseqüências que as mesmas ações teriam na realidade imediata, abrindo janelas para a incoerência, para a ultrapassagem de limites, para as transgressões, para as novas experiências. (BORBA, 2007, p. 37)

A partir desse indicativo, ressalta-se o quão importante se faz os processos que envolvem a brincadeira no cotidiano nas instituições de ensino, tanto para auxiliar nas aprendizagens como para promover novas experiências através das *linhas de fuga*, possibilitadas pelas transgressões. Compreendemos assim, “a brincadeira enquanto um lugar de construção de culturas fundado nas interações sociais entre as crianças” (BORBA, 2007, p. 41), como pilar que pode proporcionar aprendizagens através de outras experiências que perpassem as interações entre as crianças, estabelecendo e construindo laços de sociabilidade, amizade e solidariedade.

²⁷ Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensifund9anobasefinal>.

Acesso: 19/10/2016.

3.2 O TEMPO DO JOGO E DA BRINCADEIRA COMO TEMPO DE DIREITO

O fechamento desta dissertação, requer que se conte a história que fundamenta sua escrita, durante a pesquisa de campo. No ano de 2015, foram registradas muitas cenas em que apareciam jogos e brincadeiras presentes na prática pedagógica, contudo, esse nem era o foco das observações, mas por inúmeras vezes se repetiu e tornou-se um dos núcleos de análises. No entanto, antes de discorrer com os teóricos acerca dos dados da pesquisa de campo, compreendia que os registros tratavam de brincadeiras e não de jogos. Quando os registros começaram a entrelaçar as teorias (ECKSCHMIDT, 2016; MEIRELLES, REEKS, 2016; KISHIMOTO, 1994), pude perceber que as cenas observadas tratavam de jogos, com fins pedagógicos. Essa explicação que antecede o capítulo não tem como fundamento justificar a prática de jogos ou brincadeiras, mas sim de localizar por onde caminham as análises das cenas que vem a seguir.

Falar sobre a brincadeira presente na escola, requer alguns cuidados, é preciso ater-se a dois princípios da brincadeira que Sandra Eckschmidt, apresenta na videoconferência “O brincar na escola” (2016)²⁸, essa pesquisadora divide a brincadeira em duas partes, a brincadeira pedagógica que é usada nas escolas para ensinar algum conteúdo, e a brincadeira livre, que é algo que nasce da criança, que vem de dentro para fora, que é impulsionada pelo desejo. Ressalta, ainda, que nas escolas, mesmo na hora do recreio não é possível que tenhamos brincadeiras livres, uma vez que o próprio pátio da escola tem elementos que dirigem, através do espaço-tempo, uma intenção pedagógica. Conseguimos perceber essa afirmação na escola pesquisada, já que no próprio ambiente em que é direcionado fazer o lanche, é um espaço ocupado por mesas e cadeiras, e ali não se pode correr, afirmam as pessoas que ali cuidam, é espaço para comer. Quando as crianças tentavam pegar a merenda e sair para lanche pelos outros espaços da escola, eram chamadas atenção e ali deveriam permanecer até o final do lanche. Em uma das cenas observadas percebo crianças dos grupos maiores subvertendo a ordem estabelecida na organização das mesas.

²⁸ Quinta videoconferência da série ‘Diálogos do Brincar’. Disponível em: <http://www.aredede.inf.br/videoconferencia-aborda-o-brincar-na-escola/>. Acesso: 05/08/2016.

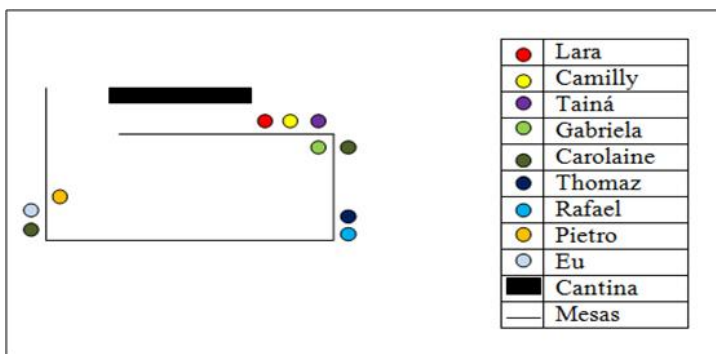
Hoje o lanche não se mostrava muito atrativo e por essa razão poucos vieram lanche nas mesas. Foi o caso da Tainá, da Camilly e da Lara que lanchavam juntas numa ponta da mesa, próxima delas também a Gabriela que permaneceu ali até acabar a maçã. A Carolaine estava sentada do lado oposto ao das meninas, portanto, ao meu lado e na companhia também do Pietro, ao levantar-se para ir buscar uma maçã, senta-se ao lado das meninas e permanece lá até terminar a fruta. O Pietro finaliza a sua bolacha e retira-se, permanece sozinha, observando o movimento que ali no refeitório é feito pelas crianças.

As crianças que pegam o lanche da escola, só podem comer se for ali no espaço interno as mesas, ainda assim sentados, não podem andar pela escola com o lanche, a não ser que seja apenas a fruta, como a maçã nesse dia. Quando tentam sair do espaço das mesas, são chamados a atenção pelas moças da limpeza e pela guardinha (assim chamada pelas crianças).

Enquanto permanecia ali sentada, por vezes observei crianças pulando as mesas por cima, para não precisarem fazer toda a volta, claro sem que fossem percebidos, esse foi um meio de subverter a ordem pré-estabelecida de passar apenas pelo mesmo lugar.

(Diário de Campo, 22/06/2015).

Figura 6 – A composição do refeitório



Fonte: elaboração da pesquisadora, 2015

Nessa cena é possível perceber o que Sandra Eckschmidt (2016), afirma sobre o brincar livre na escola, a não possibilidade desse modo de brincar, uma vez que os espaços-tempos são pensados com intenções. Vale ressaltar que, na escola o espaço-tempo é um segundo educador, porque diz das suas intenções para com as crianças. Mesmo quando se afirma não ter intenção, os elementos que compõe os espaços-tempos dizem por si mesmos, como o caso das mesas unidas formando um espaço que cerceia quem está ali a comer, que impossibilita a sua saída antes do término do lanche. Outro elemento é o sinal sonoro, que delimita e sinaliza o tempo de 15 minutos para que se possa ter o direito ao tempo da alimentação e o direito ao espaço-tempo da brincadeira, agora destinado apenas a esse tempo do recreio.

Na escola esse mesmo espaço-tempo que educa, deve ser pensado pelos profissionais da educação para que os elementos possam facilitar relações e aprendizagens das crianças, Eckschmidt (2016), afirma que essa atuação deve anteceder ao processo, a partir das intenções que se têm. Como no caso da cena descrita, aquela organização do espaço com as mesas cerceando o refeitório diz da intenção que se tem para aquelas crianças, o que a autora vem dizer, é que os profissionais que estão ali, precisam pensar e organizar os espaços externos da escola priorizando as relações e as aprendizagens das crianças, contudo, precisam entender da importância que os elementos que estão (ou não) compondo o espaço dizem das intenções, o espaço da escola também educa as crianças.

Os pesquisadores Renata Meirelles e David Reeks, no episódio da videoconferência “Um olhar para o brincar” (2016)²⁹, afirmam a importância do adulto, estar-junto-com as crianças nas brincadeiras, ao lado delas e não a frente. E sobre essa afirmação recordo duas cenas vividas na pesquisa, uma delas em que o adulto (a professora), está ao lado das crianças na brincadeira, e o quanto essa atitude proporcionou outras vivências durante aquele momento, e outra cena em que estou junto-delas na própria brincadeira, participando como integrante.

Cena 1: Ao final do recreio a professora pediu que as crianças a aguardassem na quadra. E assim o fizeram, aguardaram por ela na quadra até que ela chegasse, quando a professora Fernanda chegou ela os convidou a brincar de morto/vivo, brincou com eles e pediu que eu comandasse os sinais da brincadeira, e assim o fiz, comandi a brincadeira até que todos fossem eliminados e sobrasse apenas a última, a Júlia. Quando só ficou ela todos correram na sua direção e a abraçaram comemorando a vitória.
(Diário de campo, 29/05/2015).

Cena 2: Na volta do recreio a professora afastou as carteiras para os lados da sala, possibilitando que o meio ficasse livre, já que jogaríamos tiro ao alvo. A professora desenhou o alvo no chão, e escolhe duas crianças para iniciarem a brincadeira, Camilly e Iuri. Os dois iniciaram a brincadeira e o Iuri ganhou a partida, sendo assim foi solicitado pela professora para que escolhesse outra criança para continuar a brincadeira:

- Iuri escolhe uma criança para ir contigo. (Pr)
- A Samantha (I)
- A Samantha? Mais eu disse criança (risos), mais pode ser... (Pr)

²⁹ Série Diálogos com a Escola. Disponível em: <http://territoriodobrincar.com.br/biblioteca-cat/dialogos-do-brincar/videoconferencia-1-um-olhar-para-o-brincar/>. Acesso: 05/08/2016.

Lá fui eu, lisonjeada de ter sido escolhida por ele, uma vez que pareço estar ainda mais próxima de cada um e cada uma, eles me reconhecem como cúmplices e gostam da minha companhia nos jogos.

Na minha rodada ganhei dele, e pude escolher outra criança, o escolhido foi o Pietro que perdeu para mim, o outro escolhido foi o Rafael, que dessa vez ganhou de mim, e comemorou com bastante empolgação.

Todos tiveram o direito de participar do jogo, e quando todos já haviam brincado, a professora buscou a caixa de som e colocou música para que pudessem dançar.

(Diário de Campo, 02/06/2015).

Legenda: Professora (Pr) e Iuri (I)

Nessas duas cenas é possível perceber o que Meirelles e Reeks (2016)³⁰ afirmam ao dizer da importância do adulto estar-junto-com as crianças enquanto parceiro, inclusive nos momentos da brincadeira, e aqui nessas cenas por duas vezes os parceiros da brincadeira são adultos, no primeiro momento a professora regente da sala, e no segundo momento eu na condição de pesquisadora. Esses dois registros demonstram o deslocamento do adulto atípico, quando junta-se as crianças para brincar com delas, tanto na brincadeira de morto/vivo em que a professora Fernanda joga igualmente com as crianças, ao lado delas, como também no tiro ao alvo, onde sou solicitada por uma criança para participar da rodada, essas duas atitudes vão ao encontro do que os autores fundamentam. O brincar precisa de vínculo entre os sujeitos (relações) e de espaços destinados a esse fim, não necessariamente brinquedos. Na primeira cena o espaço que

³⁰ Considero importante dizer do projeto Território do Brincar, com a parceria do Instituto Alana, que teve início entre abril de 2012 e dezembro de 2013, em que os documentaristas Renata Meirelles e David Reeks percorreram o Brasil e visitaram comunidades rurais, indígenas, quilombolas, grandes metrópoles, sertão e litoral, revelando o país através dos olhos de nossas crianças. Renata e David registraram a espontaneidade do brincar, que nos apresenta a criança a partir si mesma. A pesquisa foi sistematizada originando produções culturais: um filme de longa metragem, dois livros e duas séries infantis para TV. Informações retiradas de: <http://territoriodobrincar.com.br/o-projeto/>. Acesso: 10/08/2016.

precisávamos para a brincadeira de morto/vivo era um espaço amplo que possibilitasse os movimentos, um adulto na parceira para estar-junto-com eles e um outro que pudesse “gerenciar” a brincadeira a partir dos comandos, já na segunda cena precisávamos também de espaço, porém com as demarcações no chão que balizavam o lugar do tiro ao alvo.

Contudo, voltamos ao início do texto quando Eckschmidt (2016) afirma existir dois modos de brincar, aquele com intenção pedagógica, que vem para auxiliar nas aprendizagens e o outro modo que vem da própria criança, do desejo, nasce da criança e vem de dentro para fora. Para essa autora a brincadeira pode ser assim dividida, tanto com um fim pedagógico a partir do adulto, como também sem intenção por parte do adulto a partir do desejo da criança.

Já para Kishimoto (1994), a brincadeira com intenção pedagógica caracteriza-se como jogo, e esse jogo pode ter tanto função lúdica, que é quando o jogo propicia a diversão, o prazer e até o desprazer quando escolhido voluntariamente, como também educativa, que é quando o jogo ensina algo que complete o indivíduo em seu saber, seus conhecimentos e sua apreensão do mundo (COMPAGNE *apud* KISHIMOTO, 1994).

Para uma melhor compreensão do que se pensa sobre jogo, ressalto que,

Chamar-se-á jogo toda situação estruturada por regras, nas quais o sujeito se obriga a tomar livremente um certo número de decisões tão racionais quanto possíveis, em função de um contexto mais ou menos aleatório. (KISHIMOTO *apud* FANTIN, 2000, p. 53)

Levando em consideração essa definição de jogo, é possível afirmar que durante a pesquisa e as observações, percebi o uso do jogo enquanto um meio para aprendizagens. Muitas foram às vezes em que os jogos estiveram presentes no cotidiano dessa turma, em diferentes espaços e com diversas intenções, porém sempre com um viés pedagógico. Essa percepção afirma-se na cena em que a própria professora alega que essa brincadeira (jogo) é para testar a coordenação motora fina:

Ao retornarem, aguardaram a professora organizar o espaço em frente à sala, em que na mesa tinham duas caixas de sapato, dois pegadores de macarrão e varias peças de jogos de montar (lego), cada dupla de crianças tinha que, com o pegador de macarrão colocar mais peças do jogo na caixa, aquele que mais conseguisse era quem ganhava a rodada, nas palavras da professora “essa brincadeira é para testar a coordenação motora fina” diz Fernanda.

Aquelas crianças escolhidas pela professora, gostaram bastante da brincadeira, porém o sinal tocou e seguiram para o recreio.

(Diário de Campo, 04/05/2015)

Nessa cena é possível perceber o uso do jogo, como meio para aprendizagens. E isso não implica valores (bons ou ruins), apenas se constata uma visão que tem a escola sobre os jogos e brincadeiras, justificando seu uso a partir da noção de desenvolvimento e aprendizagem, e Kishimoto (1994), afirma ainda que:

O uso de brinquedos e jogos destinados a criar situações de brincadeiras em sala de aula nem sempre foi aceito. Conforme a visão que o adulto tem da criança e da instituição infantil, o jogo torna-se marginalizado. Se a criança é vista como um ser que deve ser apenas disciplinado para a aquisição de conhecimentos em instituições de ensino acadêmico, não se aceita o jogo. Entende-se que, se a escola tem objetivos a atingir e o aluno tarefa de adquirir conhecimentos e habilidades, qualquer atividade por ele realizada na escola sempre visa a um resultado, é uma ação dirigida e orientada para a busca de finalidade pedagógica. O emprego de um jogo em sala de aula necessariamente se transforma em um meio para a realização daqueles objetivos. Portanto, o jogo entendido como ação livre, tendo um fim em si mesmo, iniciado e mantido pelo aluno, pelo simples prazer de jogar, não encontraria lugar na escola. (p. 14)

Assim, sendo, para que se tenha a presença de jogos com finalidades pedagógicas na escola é preciso um entendimento que essas práticas são fundamentais para os cotidianos escolares, partindo do princípio de criança como sujeito de direitos e da infância não enquanto etapa geracional, mas sim como um estado de ser, que compõe cada sujeito, enquanto condição social e cultural. Kishimoto (1994) nos diz que o jogo livre, no caso aqui entendido, na visão de Eckschmidt (2016) como brincadeira livre, que é aquele movimento impulsionado pela própria criança, que vem da potência e da intensidade do próprio prazer, não se faz presente nos cotidianos educativos nas escolas. E junto dessa afirmação ressalto questões também discutidas na videoconferência por Meirelles e Reeks (2016), em que nos põe em diálogo com o brincar livre na escola, e defendem a menor fragmentação do tempo nas instituições e a maiores espaços livres para as potências do brincar. Move-nos a perguntar: o brincar livre/espontâneo tem lugar na escola?

Na videoconferência, Eckschmidt (2016) também questiona esse outro modo de brincar, que não apenas focado para aprendizagens, mas questiona a partir do tempo: Quem dirige o tempo na escola? O professor? Ou o sino que toca? Como é não ser dono do próprio tempo? E afirma que, para o brincar livre na escola acontecer o professor tem que atuar no que antecede a brincadeira, proporcionando elementos que facilitem as relações e as consequentes aprendizagens, sendo assim mesmo a brincadeira livre na escola pressupõe uma intencionalidade dos que ali estão para ensinar.

Portanto, a partir das observações vividas e experienciadas na pesquisa, pode-se dizer que na escola pesquisada o brincar surge a partir de outro endereçamento, vem junto das intencionalidades pedagógicas presentes por detrás dos ensinamentos, para posteriores aprendizagens. Assim, “chegamos à idéia (sic) do jogo, enquanto uma ação lúdica envolvendo situações estruturadas” (KISHIMOTO *apud* FANTIN, 2000, p. 59). Confirmando que as situações vividas durante a pesquisa na escola, caracterizam-se como jogos ou então enquanto, brincar pedagógico. (ECKSCHMIDT³¹, 2016).

³¹ Quinta videoconferência da série ‘Diálogos do Brincar’. Disponível em: <http://www.arede.inf.br/videoconferencia-aborda-o-brincar-na-escola/>. Acesso: 05/08/2016.

PALAVRAS FINAIS

Não tenho a intenção aqui de dizer palavras que encerrem esse texto, de finalizar pensamentos, ou de acabar uma dissertação. Tenho o desejo apenas de dizer da experiência desse texto que fica, a partir do que me tocou e me fez vibrar durante a pesquisa.

Esta dissertação consolidou-se a partir da problemática das narrativas infantis sobre os tempos e espaços escolares na experiência de chegada à escola, contornos foram vividos e os dados trouxeram para as análises as brincadeiras e os jogos, na maioria das vezes com finalidades pedagógicas, mas que por vezes escapavam ao viés do ensino aprendizagem, e eram vividos pelo simples prazer. Primeiro precisou-se levantar em bancos de dados o que sobre a problemática já haviam pesquisado, a partir da nucleação foi sendo pensados quais contornos e quais caminhos seguiriam as observações durante a pesquisa. Com esses dados nucleados foi possível identificar quais autores caminhariam junto.

As narrativas infantis foram consideradas como metodologia de pesquisa com crianças. A tentativa de utilizá-la como metodologia foi justamente para empreender um esforço de apresentar os significados e os sentidos que as crianças trouxeram sobre a escola e seus contextos. Contudo para partir desse pressuposto, foi necessário considerar algumas questões como premissas; as crianças enquanto sujeito de direitos, as crianças como sujeitos da pesquisa, protagonistas durante o processo, como atores sociais, como seres que são no presente, e não como “seres em devir”, informantes competentes e sujeitos capazes de narrarem seus interesses, desejos e vontades através do reconhecimento das suas múltiplas maneiras de expressão.

Entendemos por narrativas não apenas a oralidade, mais todo e qualquer modo pelo qual se expressam nas mais diferentes formas, compreendendo a linguagem que transpassa também a corporeidade, ou seja, a narrativa não vem dissociada do sujeito, ela não se constrói livre, traz significados que são construídos a partir do contexto em que é gerada. E foi a partir das narrativas infantis que foi possível pensar os tempos e espaços que compuseram os contextos da escola pesquisada.

A partir da pesquisa de campo e da linearidade com que se fizeram presentes, os jogos e brincadeiras compuseram espaço e tempo

no texto para serem analisados. Com os fragmentos dos registros de campo, e com as leituras e estudos feitos, foi possível compreender que ainda nas escolas o jogo ou a brincadeira faz-se presentes a partir de intenções pedagógicas, com fins de aprendizagem. Na maioria das vezes, nos cotidianos escolares, os jogos e brincadeiras não encontram espaço e tempo para acontecerem pelo viés do prazer e da fruição.

O processo foi dolorido e ao mesmo tempo intenso, tornar-se pesquisadora e estranhar o familiar por vezes ofusca os olhos. Muitas foram as vezes, na pesquisa de campo, em que parecia não ver nada, em que as crianças pareciam não me dizer. Como, então, olhar diferente? Como trocar a lente? Como estranhar? Várias vezes me confundi como professora, ora estava ali a pesquisar, ora estava ali a resolver conflitos intervindo e me atravessando nos dilemas cotidianos. Como deixar de ser professora? Não era possível deixar de ser o que eu era, porque além de ser pesquisadora, eu também era professora, contudo, naquele espaço e tempo estava a ser pesquisadora com aquelas crianças.

De fato, aprendi a pesquisar junto com elas, os dados da pesquisa que ganharam significações foram produzidos nos cotidianos vividos por elas. Precisei aprender a silenciar, talvez uma das tarefas mais difíceis, como é difícil esperar que venham nos dizer! Como gostamos de perguntar, de interrogar e de sempre querer respostas imediatas. Nos momentos de silenciamentos meus, foram as narrativas mais significativas que pude observar e registrar. Porém, todas as crianças como autores da pesquisa só puderam participar, a partir da aceitação da professora regente, que permitiu que eu acompanhasse a turma, o meu eterno agradecimento.

E o que dizer das narrativas das crianças? Sobre os tempos e espaços, sobre a escola, sobre a creche, sobre suas famílias, sobre seus gostos musicais, sobre o que lhes aconteciam, sobre o que atravessavam seus cotidianos e eram ali ditos a mim a partir das experiências que cruzavam nossos caminhos. E as brincadeiras? Ou os jogos pedagógicos? Como foram presentes durante a minha pesquisa, não eram nem o foco do meu olhar, mais se tornaram a partir da sistematicidade com que apareciam nos meus registros.

É preciso ouvir o que as crianças têm a nos dizer, suas narrativas apontam os caminhos pelos quais devemos seguir, basta que possamos ouvi-las com atenção. Dentre tantas experiências sentidas na pele, o que fica é a importância que deveríamos dar para as narrativas das crianças no interior das instituições, se ouvíssemos o que elas têm a nos dizer,

com toda a certeza a educação não se daria do modo como a concebemos.

REFERÊNCIAS

AGOSTINHO, Kátia Adair. **O direito à participação das crianças na educação infantil**. Educativa, Goiânia, v.16, n.2, p. 229-244, jul./dez, 2013.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira. **A pesquisa em psicologia sócio-histórica**: contribuições para o debate metodológico. In: BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. G. M.; FURTADO, O. (Org.). *Psicologia Sócio-Histórica (uma perspectiva crítica em psicologia)*. 5. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ALMEIDA, Júlio Gomes. **Violência escolar**: medo e insegurança nos tempos e espaços da escola. 32ª Reunião Anual da ANPED – Sociedade, cultura e educação: novas regulações? Caxambu – MG- 2009. Programa e Resumos/ Associação Nacional de Pós-Graduação (ANPED).

ALVES, Nilda. **Cultura e cotidiano escolar**. Revista Brasileira de Educação, n. 23, p. 62-73, Maio/Jun/Jul/Ago. 2003.

AMARAL, Arleandra Cristina Talin. **O que é ser criança e viver a infância na escola**: a transição da educação infantil para o ensino fundamental de nove anos. 32ª Reunião Anual da ANPED – Sociedade, cultura e educação: novas regulações? Caxambu – MG- 2009. Programa e Resumos/ Associação Nacional de Pós-Graduação (ANPED).

ARELARO, Lisete Regina Gomes; JACOMINI, Márcia Aparecida; KLEIN, Sylvie Bonifácio. **O ensino fundamental de nove anos e o direito à educação**. Educação e Pesquisa: São Paulo, v.37, n.1, 220p. 35-51, jan./abr. 2011.

AZEVEDO, Priscilla Silveira de; MENDES, Samantha Santos. **Brincar e tecer-se nas situações de ensino e aprendizagem**. Relatório de Estágio – Séries Iniciais – UFSC. Florianópolis, 2013.

AZEVEDO, Priscilla Silveira de; MENDES, Samantha Santos. **Ensaando a docência com os bebês**. Experimentações na Creche Chico Mendes. Relatório de Estágio – Educação Infantil – UFSC. Florianópolis, 2012.

BALESTRIN, Patrícia Abel; SOARES, Rosângela. **“Etnografia de tela”**: uma aposta metodológica. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves. (Org.). Metodologias de pesquisas pós-criticas em educação. Belo Horizonte, MG: Mazza Edições, 2014, p. 89.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. **Tempo e Cotidiano** – tempos para viver a infância. Leitura: Teoria & Prática, Campinas, v. 31, n. 61, p. 213-222, Nov. 2013.

BATISTA, Ezir Mafra. **A ausência da criança na produção acadêmica sobre a escola**: um estudo de caso. 28ª Reunião Anual da ANPED – Caxambu – MG – 2005. Programa e Resumos/ Associação Nacional de Pós-Graduação (ANPED).

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil** promulga e publica em 5 de outubro de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/ConstituicaoCompilado.htm> Acesso em 11 ago. 2015.

_____. **Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm> Acesso em 11 ago. 2015.

_____. **Lei nº. 11.114, de 9 de maio de 2005**. Altera os arts. 6º, 30, 32 e 87 da Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11114.htm> Acesso em 11 ago. 2015.

_____. **Lei nº. 11.274, de 6 de fevereiro de 2006**. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº. 9.394 de 20 de dezembro de 1996, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20042006/2006/Lei/111274.htm> Acesso em 11 ago. 2015.

_____. MEC/SEB. **O ensino fundamental de nove anos:** orientações gerais. Brasília: MEC/SEB, 2004a.

_____. **Lei nº. 8.069, de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, 16 jul. 1990. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm> Acesso em 11 ago. 2015.

_____. **UNICEF. Convenção sobre os Direitos da Criança.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/D99710.htm> Acesso em 11 ago. 2015.

BONOMO, Lorena Lopes Pereira. **Geo-grafias infantis:** desafios da pesquisa com crianças e o espaço praticado da escola. 33ª Reunião Anual da ANPED – Educação no Brasil: o balanço de uma década. Caxambu – MG- 2010. Programa e Resumos/ Associação Nacional de Pós-Graduação (ANPED).

BORBA, Ângela Meyer. O brincar como um modo de ser e estar no mundo. In: Brasil MEC/ SEB. **Ensino fundamental de nove anos:** orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade/ organização Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura.** Revisão técnica e versão brasileira adaptada por Gisela Wajskop. – 8. Ed. – São Paulo: Cortez, 2010.

CAMPOS, Maria Malta; FÜLLGRAF, J.; WIGGERS, V. **A qualidade da educação infantil brasileira:** alguns resultados de pesquisa. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v.36, n.127, p.87-128, jan./abr.2006.

CARDOSO, Terezinha Maria. SOUSA, Ana Maria Borges.
Organização Escolar. Florianópolis: UFSC\EAD\CED\CFM, 2007.
 176 p.

COHN, Clarice. **Antropologia da Criança.** Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

CORREA, Bianca Cristina. **Crianças aos seis anos no ensino fundamental:** desafios à garantia de direitos. 30ª Reunião Anual da ANPED – ANPED: 30 anos de pesquisa e compromisso social. Caxambu – MG- 2007. Programa e Resumos/ Associação Nacional de Pós-Graduação (ANPED).

CORREA, Bianca Cristina; BUCCI, Lorenza. **A vivência em uma pré-escola e as expectativas quanto ao ensino fundamental sob a ótica das crianças.** 35ª Reunião Anual da ANPED – Educação, Cultura, Pesquisa e Projetos de desenvolvimento: o Brasil do século XXI. Porto de Galinhas – PE- 2012. Programa e Resumos/ Associação Nacional de Pós-Graduação (ANPED).

CORSARO, Willian. **Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas.** Educ. Soc., Campinas, vol. 26, n. 91, p. 443-464, Maio/Ago. 2005.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs:** capitalismo e esquizofrenia, v. 1. Tradução de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. São Paulo: Ed. 34, 1995.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **Diálogos.** Tradução de Eloísa Araújo Ribeiro. São Paulo: Escuta, 1998.

DELGADO, Ana Cristina Coll; MÜLLER, F. **Sociologia da infância:** pesquisa com crianças. Educação & Sociedade, Campinas, v.26, n.91, p. 351-360, maio/ago. 2005.

DELGADO, Ana Cristina Coll; MULLER, Fernanda. (Org.)
Apresentação: Tempos e Espaços das Infâncias. Currículo sem Fronteiras, v.6, n.1, pp. 5-14, Jan/Jun. 2006.

DELGADO, Ana Cristina Coll; MULLER, Fernanda. **Infâncias, tempos e espaços**: um diálogo com Manuel Jacinto Sarmento. Currículo sem Fronteiras, v.6, n.1, pp. 15-24, Jan/Jun. 2006.

DORNELLES; Fernandes. **Estudos da criança e pesquisa com crianças**: nuances luso-brasileiras acerca dos desafios éticos e metodológicos. Currículo sem Fronteiras, v. 15, n. 1, p. 65-78, jan./abr. 2015.

DURLI, Zenilde; SCHNEIDER, Marilda Pasqual. **Ensino fundamental de nove anos**: uma análise do processo de transição na região sul. Educação em foco. Ano 16, n. 21, p. 147-178, julho 2013.

FANTIN, Mônica. **No mundo da brincadeira**: jogo, brinquedo e cultura na educação infantil. Florianópolis: Cidade Futura, 2000.

FERNANDES, Luís. **Um diário de campo nos territórios psicotrópicos**: as facetas da escrita etnográfica. In: CARIA, Telmo H. (Org.). Experiência Etnográfica em Ciências Sociais. Porto, Edições Afrontamento, 2002, p. 23.

FERNANDES, Natália. **A investigação participativa no grupo social da infância**. Currículo sem Fronteiras, v.6, n.1, pp. 25-40, jan/jun, 2006.

FERNANDES, Natália. **Os direitos das crianças nas encruzilhadas da protecção e da participação**. I Encontro sobre maus tratos, negligência e risco na infância e adolescência, Maia (Portugal), 2002.

FERNANDES, Natalia; SARMENTO, M.J; TOMÁS, C. **Investigação da infância e crianças como investigadoras**: metodologias participativas dos mundos sociais das crianças. Nuances: estudos sobre educação, ano. XI, v. 12, n. 13, jan./dez. 2005.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. **Pesquisa com o cotidiano**. Educação & Sociedade, Campinas, vol. 28, n.98, p. 73-95, jan./abr. 2007.

FERREIRA, Manuela. “Branco demais” ou... Reflexões epistemológicas, metodológicas e éticas acerca da pesquisa *com* crianças. In: SARMENTO, Manuel; GOUVEA, Maria Cristina Soares de. (Org.). **Estudos da Infância**. Educação e Práticas Sociais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008, p. 143.

FERREIRA, Manuela. –“**Ela é nossa prisioneira!**”- Questões teóricas, epistemológicas e ético-metodológicas a propósito dos processos de obtenção da permissão das crianças pequenas numa pesquisa etnográfica. Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v. 18, n. 2, p. 151-182, jul./dez. 2010.

FERREIRA, Manuela. Os estranhos “sabores” da perplexidade numa etnografia com crianças em Jardim de Infância. In: CARIA, Telmo H. (Org.). **Experiência Etnográfica em Ciências Sociais**. Porto, Edições Afrontamento, 2002, p.149.

FERREIRA, Manuela; NUNES, Ângela. **Estudos da infância, antropologia e etnografia**: potencialidades, limites e desafios. Linhas Críticas, Brasília, DF, v. 20, n. 41, p. 103-123, jan./abr. 2014.

FIORIO, Angela Francisca Calimam. **Infância e Educação**: as crianças saíram da foto e entraram nas salas de aula. 33ª Reunião Anual da ANPED – Educação no Brasil: o balanço de uma década. Caxambu – MG- 2010. Programa e Resumos/ Associação Nacional de Pós-Graduação (ANPED).

FONSECA, Claudia. **Quando cada casa NÃO é um caso**. Pesquisa etnográfica e educação. Revista Brasileira de Educação, n.10, p. 58-78, jan./fev./mar./abr. 1999.

GIRARDELLO, Gilka. **Imaginação**: arte e ciência na infância. Pro-Posições, Campinas, v. 22, n.2 (65), p. 75-92, maio/ago. 2011.

GIRARDELLO, Gilka. **Voz, presença e imaginação**: A narração de histórias e as crianças pequenas. Trabalho apresentado na 26ª Reunião Anual da ANPEd (Associação de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), no GT Educação da criança de 0 a 6 anos. Poços de Caldas (MG): 2003. Texto disponível em:

<http://www.anped.org.br/26/trabalhos/gilkagirardello.rtf>. Último acesso: 04/10/2016.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. **Olhar viajante:** Antropologia, criança e aprendizagem. Pro-Posições, Campinas, v.23, n.2 (68), p. 161-178, maio/ago.2012.

JUNIOR, Moysés Kuhlmann; FERNANDES, F.S. **Infância:** construção social e histórica. In: VAZ, Alexandre Fernandez; MOMM, Caroline Machado. (Org.). Educação infantil e sociedade: questões contemporâneas. Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2012, p.189.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Bruner e a brincadeira.** In. KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). O brincar e suas teorias. São Paulo: Pioneira, 1998.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O jogo e a educação infantil.** São Paulo: Pioneira, 1994.

KOHAN, Walter. **Infância.** Entre Educação e Filosofia. 1ª Edição, Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

KRAMER, Sonia. **Autoria e autorização:** questões éticas na pesquisa com crianças. Cadernos de pesquisa, v. 116, p. 41-59, 2002.

KRAMER, Sonia. **Crianças e adultos em diferentes contextos –** Desafios de um percurso de pesquisa sobre infância, cultura e formação. In: SARMENTO, Manuel; GOUVEA, Maria Cristina Soares de. (Org.). Estudos da Infância: educação e práticas sociais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

LARROSA, Jorge B. **O enigma da infância:** ou o que vai do impossível ao verdadeiro. In: LARROSA, Jorge B. Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas. Tradução Alfredo Veiga-Neto. Porto Alegre: Contrabando, 1998.

LARROSA, Jorge. **Experiência e alteridade em educação**. Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v.19, n.2, p. 04-27, jul./dez. 2011.

LARROSA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Revista Brasileira de Educação. n. 19, p. 20-28, Jan/Fev/Mar/Abr. 2002.

LEAL, Bernardina. Leituras da infância na poesia de Manoel de Barros. In: KOHAN, Walter O. (Org.) **Lugares da infância**: filosofia. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

LIMA, Patrícia de Moraes. Cartografias, Tempos e Espaços da Escola: linhas e fluxos de um (outro) desejo. In. LIMA, Patrícia de Moraes (Org.); MIGUEL, Denise Soares. (Org.). **Violências em (com) textos**. Florianópolis: Editora da Udesc, 2010. v. 500. 250 p.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da Sexualidade. In. LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Tradução dos artigos: Tomaz Tadeu da Silva. - 3. ed.- Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013. p.176.

MACEDO, Elizabeth. Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 32. Rio de Janeiro, May/Aug. 2006.

MACEDO, Regina Coeli Moura de. **Imagens e narrativas nos/dos murais**: dialogando com os sujeitos da escola. Educação e Sociedade, Campinas, v.28, n.98, p. 111-128, jan./abr., 2007.

MAGNANI, José Guilherme Cantor. **De perto e de dentro**: notas para uma etnografia urbana. RBCS vol. 17 nº49 junho/2002.

MEDEIROS, Andréa Borges. **Crianças e narrativas**: modos e lembrar e de compreender o tempo na infância. Cad. Cedes, Campinas, vol. 30, n. 82, p. 325-338, set.-dez. 2010.

MEDEIROS, Andréa Borges. **Nas asas das borboletas os sentidos do tempo**. Memória, tempo e narrativa de crianças no cotidiano da escola. 34ª Reunião Anual da ANPED – Educação e Justiça Social. Natal – RN-

2011. Programa e Resumos/ Associação Nacional de Pós-Graduação (ANPED).

MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisas pós-críticas ou Sobre *como* fazemos nossas investigações. In. Dagmar Estermann Meyer, Marlucy Alves Paraíso (Org.).

Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação – 2 e.d. - Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014.

MIGUEL, Denise Soares; SOUSA, A.M.B; LIMA, P.M. **Projeto de intervenção educacional**. Florianópolis, NUVIC-CED-UFSC, 2010.

MOMO, Mariângela. **Condições culturais contemporâneas na produção de uma infância pós-moderna que vai à escola**. 31ª Reunião Anual da ANPED – Constituição brasileira, direitos humanos e educação. Caxambu – MG- 2008. Programa e Resumos/ Associação Nacional de Pós-Graduação (ANPED).

MOMO, Mariângela; COSTA, Marisa Vorraber. **Crianças que vão à escola no início do século XXI** – Elementos para se pensar uma infância pós-moderna. 32ª Reunião Anual da ANPED – Sociedade, cultura e educação: novas regulações? Caxambu – MG- 2009. Programa e Resumos/ Associação Nacional de Pós-Graduação (ANPED).

MULLER, Fernanda. Entrevista com Willian Corsaro. **Educ. Soc.**, Campinas , v. 28, n. 98, p. 271-278, abr. 2007. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302007000100014>. Acesso: 01/12/2016.

NASCIMENTO, Anelise Monteiro. **Escolarização da Infância**: notas sobre história, concepções e políticas. 32ª Reunião Anual da ANPED – Sociedade, cultura e educação: novas regulações? Caxambu – MG- 2009. Programa e Resumos/ Associação Nacional de Pós-Graduação (ANPED).

NOGUEIRA, Ana Lúcia Horta; CATANANTE, Ingrid Thais. **Trabalho docente e desenvolvimento das atividades simbólicas**: considerações

para o ensino fundamental de nove anos. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.37, n.1, 220p. 175-190, jan./abr., 2011.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos procedimentos e estratégias analíticas. In: Dagmar Estermann Meyer, Marlucy Alves Paraíso (Org.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação** – 2 e.d. - Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014.

PIAGET, Jean. **Seis estudos de psicologia**. Tradução: Maria Alice Magalhães D'amorim e Paulo Sergio Lima Silva. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

PINTO, Maria Raquel Barreto. **Tempo e espaço escolares: o (des)confinamento da infância**. 28ª Reunião Anual da ANPED – Caxambu – MG – 2005. Programa e Resumos/ Associação Nacional de Pós-Graduação (ANPED).

RABELO, Amanda Oliveira. **A importância da investigação narrativa na educação**. *Educação & Sociedade*, Campinas, v.32, n.114, p.171-188, jan.-mar. 2011.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. **A Pesquisa em Educação Infantil no Brasil**: trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia. Tese de doutorado - Universidade Estadual de Campinas, 1999, São Paulo, Brasil.

ROCHA, Eloisa AciresCandal; OSTETTO, Luciana Esmeralda. **O estágio na formação universitária de professores de educação infantil**. In: SEARA, Izabel Christine; DIAS, M.F.S; OSTETTO, L.E; CASSIANI, S. (Orgs.) *Práticas pedagógicas e estágios: diálogos com a cultura escolar*. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2008.

RODRIGUES, Silvia Adriana; BORGES, Tammi Flavie Peres; SILVA, Anamaria Santana.. “Com olhos de criança”: A metodologia de pesquisa com crianças pequenas no cenário brasileiro. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente – SP, v. 25, n. 2, p. 270-290, maio/ago. 2014.

RODRIGUES, Silvia Adriana; BORGES, Tammi Flavie Peres; SILVA, Anamaria Santana. **“Com olhos de criança”**: A metodologia de pesquisa com crianças pequenas no cenário brasileiro. Nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente, SP. V.25, n.2, p. 270-290, maio/ago. 2014.

ROSADO, Cristine Tinoco da Cunha Lima; CAMPELO, Maria Estela Costa Holanda. **Educação escolar**: a vez e a voz das crianças. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.19, n.71, p. 401-424, abr./jun. 2011.

ROSEMBERG, Fúlvia. **Educação Infantil pós-FUNDEB**: avanços e tensões. Seminário Educar na Infância: perspectivas histórico-sociais. Curitiba, 2007.

ROSEMBERG, Fúlvia. **Expansão da Educação Infantil e Processos de Exclusão**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 107, p. 7-40, julho/1999.

SANTOS, Gilberto Lima dos; CHAVES, Antonio Marcos. **Reconhecimento de direitos e significados de infância entre crianças**. Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, São Paulo, v.14, n.2, julh./dez, 2010.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Conhecer a infância**: os desenhos das crianças como produções simbólicas. In: PRADO, Patrícia Dias; FILHO, Altino José Martins. (Orgs.) [Das Pesquisas com crianças à complexidade da infância](#). Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Sociologia da infância**: correntes e confluências. In: SARMENTO, M.; GOUVEA, M.C.S. (Orgs.). Estudos da infância: educação e práticas sociais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

SARMENTO, Manuel Jacinto; FERNANDES, Natalia; TOMÁS, Catarina. **Políticas públicas e participação infantil**. Educação, Sociedade e Culturas, n. 25, 2007, 183-206.

SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. **As crianças e a infância:** definindo conceitos, delimitando o campo. In: PINTO, M.; SARMENTO, M.J. (coords.) *As crianças: contextos e identidades*. Braga: Universidade do Minho, 1997.

SIROTA, Regine; Ana Cristina, DELGADO; FERREIRA, Manuela; ROCHA, Cristina e TOMÁS, Catarina Almeida. **A escola e o mundo do trabalho.** XVII Colóquio da Secção Portuguesa da AFIRSE: Lisboa, 12 a 14 de Fevereiro de 2009.

SIROTA, Regine et al. **Do ofício de aluno ao ofício de criança.** A escola e o mundo do trabalho. XVII Colóquio da Secção Portuguesa da AFIRSE: Lisboa, 12 a 14 de Fevereiro de 2009.

SOARES, Carmen Lúcia; FRAGA, Alex Branco. **Pedagogia dos corpos retos:** das morfologias disformes às carnes humanas alinhadas. *Pro-Posições*. v. 14, n. 2 (41) - maio/ago. 2003.

SOUSA, Ana Maria Borges de; MIGUEL, Denise Soares; LIMA, Patrícia de Moraes. **Gestão do Cuidado e educação biocêntrica.** Módulo 1. 2. 3 Florianópolis: NUVIC-CED-UFSC, 2011.

SOUSA, Ana Maria Borges; LIMA, Patrícia de Moraes. **Violências e Infância:** as políticas do governo do corpo e o cuidado de si. 28ª Reunião Anual da ANPED – Caxambu – MG – 2005. Programa e Resumos/ Associação Nacional de Pós-Graduação (ANPED).

THIESEN, Juarez da Silva. **Conhecimento e escola:** relação mediada no âmbito do currículo. 33ª Reunião Anual da ANPED – Educação no Brasil: o balanço de uma década. Caxambu – MG – 2010. Programa e Resumos/ Associação Nacional de Pós-Graduação (ANPED).

THIESEN, Juarez da Silva. **Tempos e espaços na organização curricular:** uma reflexão sobre a dinâmica dos processos escolares. *Educação em Revista*, v. 27, n. 1. Belo Horizonte, 2011.

TOMÁS, Catarina Almeida. **As crianças como prisioneiras do seu tempo-espaço.** Do reflexo da infância à reflexão sobre as crianças em contexto global. *Currículo sem Fronteiras*, v.6, n.1, pp. 41-55, Jan/Jun. 2006.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Espaços, tempos e disciplinas:** as crianças ainda devem ir à escola? In: Simpósio Espaços e tempos escolares, 10º ENDIPE, Rio de Janeiro, Maio, 2000.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & Educação.** 2 e.d., Belo Horizonte: Autêntica, 2004. P. 66.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e linguagem.** Tradução: Jefferson Luiz Camargo. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança.** Lisboa: Edições 70, 1981.